

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MECANISMOS SELETIVOS DA ESCOLA PÚBLICA:  
UM ESTUDO ETNOGRÁFICO NA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE

Dissertação apresentado ao Curso de  
Pós-Graduação em Educação da Univer-  
sidade Federal do Rio Grande do Sul  
para obtenção do Título de Mestre em  
Educação na Área de Ensino.

BEATRIZ VARGAS DORNELES

Porto Alegre

1986

D713m Dorneles, Beatriz Vargas.  
Mecanismos seletivos da escola pública: um estudo etnográfico na periferia de Porto Alegre / Beatriz Vargas Dorneles. - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1985.  
256p.: il.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
CDU: 371.212.23.057(816.51-191.8)  
37.057(816.51-191.8):371.212.72  
371.212.72.057(816.51-191.8)

INDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Seleção de alunos: Escolas públicas: Porto Alegre: Periferia

371.212.23.057(816.51-191.8)

Porto Alegre: Periferia: Seleção de alunos: Escolas públicas

371.212.23.057(816.51-191.8)

Escolas públicas: Porto Alegre: Periferia: Fracasso escolar

37.057(816.51-191.8):371.212.72

Fracasso escolar: Escolas públicas: Porto Alegre: Periferia

371.212.72.057(816.51-191.8)

Porto Alegre: Periferia: Escolas públicas: Fracasso escolar

37.057(816.51-191.8):371.212.72

Bibliotecária responsável

Jacira Gil Bernardes, CRB-10/463



Professor orientador Dr.  
FERNANDO BECKER. Profes-  
sor do Curso de Pós-Gra-  
duação em Educação da U-  
niversidade Federal do  
Rio Grande do Sul. Dou-  
tor em Ciências: Psico-  
logia Escolar pela Uni-  
versidade de São Paulo.

À Olga, Antônio e Gerson,  
pelo apoio.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	9
ABSTRACT .....	11
1 - INTRODUÇÃO .....	13
1.1 - Dimensionamento do Estudo .....	14
1.2 - Pressupostos Básicos da Pesquisa .....	16
1.3 - Histórico da Seletividade Escolar .....	17
1.3.1 - O Início do Período Republicano .....	17
1.3.2 - A Revolução de 30 e a Ditadura de Vargas: o Acirramento dos Debates Sobre o Ensino Público .....	20
1.3.3 - A Redemocratização de 1945: a Ampliação das Oportunidades Educacionais e o Início das Análises sobre a Seletividade Escolar .....	24
1.3.4 - O Golpe Militar de 1964: A adoção de Medidas Paliativas Referente à Seletividade Escolar .....	29
1.3.5 - A Redemocratização do País: o Surgimento de Novas Perspectivas de Análise .....	31
1.4 - A Seletividade Escolar no Brasil .....	33
1.5 - Escola e Reprodução Social .....	35
1.6 - Formas de Abordagem da Seletividade Escolar .....	40
1.6.1 - Abordagem Psicologicista .....	43
1.6.2 - Abordagem Biologicista .....	45
1.6.3 - Abordagem Culturalista .....	49
1.6.4 - Abordagem Reprodutivista .....	53
1.6.5 - Abordagem Antropológica .....	55
2 - METODOLOGIA DA PESQUISA .....	61



2.1 - Seleção da Escola .....	61
2.2 - Técnica de Observação .....	62
2.3 - Técnica de Entrevista .....	65
2.4 - Outros Dados Coletados .....	66
 3 - UNIVERSO ESCOLAR .....	 67
3.1 - Descrição da Comunidade Escolar .....	67
3.2 - Descrição da Escola .....	69
3.3 - Dados Sobre a Seletividade na Escola .....	71
3.4 - Inserção do Pesquisador .....	74
3.5 - Desenvolvimento da Pesquisa e a Greve dos Professores .	75
 4 - PRÁTICA ESCOLAR: RECONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS DE EN- SINO-APRENDIZAGEM .....	 77
4.1 - 1a. Série A .....	77
4.1.1 - Características Gerais .....	77
4.1.2 - Características do Processo Ensino-Aprendizagem .	78
4.1.3 - Formas de Controle da Conduta .....	82
4.1.4 - Relação Entre os Alunos e a Professora .....	83
4.1.5 - Relação com a Observadora .....	85
4.2 - 1a. Série B .....	86
4.2.1 - Características Gerais .....	86
4.2.2 - Características do Processo Ensino-Aprendizagem .	87
4.2.3 - Formas de Controle da Conduta .....	91
4.2.4 - Relação Entre os Alunos e a Professora .....	94
4.2.5 - Relação com a Observadora .....	96
4.3 - 2a. Série A .....	96
4.3.1 - Características Gerais .....	96
4.3.2 - Características do Processo Ensino-Aprendizagem .	97
4.3.3 - Formas de Controle da Conduta .....	103
4.3.4 - Relação Entre os Alunos e o Professor .....	107
4.3.5 - Relação com a Observadora .....	109
4.4 - 2a. Série B .....	110
4.4.1 - Características Gerais .....	110
4.4.2 - Características do Processo Ensino-Aprendizagem .	111
4.4.3 - Formas de Controle da Conduta .....	117
4.4.4 - Relação Entre os Alunos e o Professor .....	121
4.4.5 - Relação com a Observadora .....	121

4.5 - 3a. Série A .....	121
4.5.1 - Características Gerais .....	121
4.5.2 - Características do Processo Ensino-Aprendizagem .	122
4.5.3 - Formas de Controle da Conduta .....	128
4.5.4 - Relação Entre os Alunos e o Professor .....	130
4.5.5 - Relação com a Observadora .....	134
4.6 - 3a. Série B .....	135
4.6.1 - Características Gerais .....	135
4.6.2 - Características do Processo Ensino-Aprendizagem .	135
4.6.3 - Formas de Controle da Conduta .....	141
4.6.4 - Relação Entre os Alunos e o Professor .....	142
4.6.5 - Relação com a Observadora .....	144
4.7 - 4as. Séries .....	144
4.7.1 - Características Gerais .....	144
4.7.2 - Características do Processo Ensino-Aprendizagem .	145
4.7.3 - Formas de Controle da Conduta .....	156
4.7.4 - Relações Entre os Alunos e Professores .....	158
4.7.5 - Relação com a Observadora .....	159
 5 - POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES QUANTO À PRÁTICA ESCOLAR.	 161
5.1 - Introdução .....	161
5.2 - Direção da Escola .....	162
5.3 - Serviço de Supervisão Escolar .....	165
5.4 - Serviço de Orientação Educacional .....	170
5.5 - Professores .....	173
5.5.1 - Professora da 1a. Série A - Débora .....	173
5.5.2 - Professora da 1a. Série B - Luiza .....	181
5.5.3 - Professora da 2a. Série A - Maria .....	186
5.5.4 - Professora da 2a. Série B - Joana .....	191
5.5.5 - Professora da 3a. Série A - Sandra .....	197
5.5.6 - Professora da 3a. Série B - Márcia .....	201
5.5.7 - Professora das 4as. Séries - Olga .....	206
5.5.8 - Professora das 4as. Séries - Carla .....	210
 6 - ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO .....	 214
6.1 - Aspectos Ideológicos e Seletividade Escolar .....	217
6.2 - Aspectos Metodológicos e Seletividade Escolar .....	226
6.3 - Aspectos Relacionais e Seletividade Escolar .....	230
6.4 - Aspectos Estruturais e Seletividade Escolar .....	236



7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	240
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	246
9 - ANEXOS .....	252
9.1 - Categorias da Classificação dos Dados .....	253
9.2 - Temas Abordados nas Entrevistas .....	256



## LISTA DE TABELAS

TABELA	1 - Evolução do fluxo escolar, permanência/exclusão do sistema de ensino segundo as séries do ensino do 1º Grau 1942-1983 .....	33
TABELA	2 - Taxas de repetência, no início do ano, segundo as séries do ensino do 1º Grau .....	34
TABELA	3 - Distribuição do número de horas de observação por série .....	64
TABELA	4 - Distribuição dos alunos da escola da Vila Silva por série ...	70
TABELA	5 - Percentual de alunos que concluem a série na qual se matriculam no início do ano na Escola da Vila Silva. 1981-1985 ...	71
TABELA	6 - Percentual de alunos aprovados no final do ano na Escola da Vila Silva. 1981-1985 .....	72
TABELA	7 - Percentual de alunos repetentes matriculados no início do ano na Escola da Vila Silva. 1982-1985 .....	72
TABELA	8 - Situação dos alunos das turmas observadas durante o ano de 1985, ao término do ano letivo .....	73
TABELA	9 - Distribuição da carga horária da 4a. série e das observações realizadas .....	144
TABELA	10 - Tempo de serviço e formação dos professores entrevistados ...	162
TABELA	11 - Distribuição das porcentagens de verbalizações dos professores nos grupos de categorias de dados .....	216
TABELA	12 - Distribuição das tarefas de sala de aula nas quatro horas diárias de atividade escolar .....	230
TABELA	13 - Distribuição dos diálogos entre os alunos quanto aos assuntos	235

## RESUMO

Este estudo etnográfico teve por objetivo identificar, nas práticas cotidianas da escola pública brasileira, os mecanismos internos existentes, responsáveis pelo fenômeno do fracasso escolar, que atinge quase 50% da população em idade escolarizável. A partir da análise histórica do fenômeno em questão, constatou-se a permanência da seletividade escolar, através da manutenção de altas taxas de evasão e repetência desde o início deste século. Analisaram-se as diferentes abordagens — psicologicista, biologicista, culturalista, reprodutivista e antropológica — que procuram dar conta do problema. Estudou-se, em profundidade, uma escola pública periférica através das técnicas tradicionais da etnografia: observações sistemáticas de sala de aula e entrevista, priorizando-se o estudo das técnicas pedagógicas, das formas de relação entre professores e alunos, das formas de avaliação e de aspectos estruturais da escola que favorecessem a evasão e a repetência.

Constatou-se a existência de práticas escolares que, somando-se, provocam a evasão e a repetência de um grande número de alunos da escola. Tais práticas foram analisadas através de sua categorização em quatro grandes grupos: aspectos ideológicos, pedagógicos, relacionais e estruturais. Dentro dos aspectos i-



deológicos, descreveu-se a forma discriminatória de tratamento da cultura e linguagem popular, a baixa expectativa com relação ao desempenho pedagógico dos alunos e a veiculação de valores e normas características da classe dominante. Do ponto de vista pedagógico, constatou-se a presença de práticas autoritárias, centralizadas no professor, bem como a reprodução mecânica dos conteúdos e a utilização da avaliação como mecanismo de controle da conduta. Do ponto de vista relacional, constatou-se a pouca valorização do vínculo entre professores e alunos e o estabelecimento de relações frias, senão agressivas, entre eles. Do ponto de vista estrutural, identificou-se a falta de recursos, tanto humanos como materiais, que dificultam o desenvolvimento da aprendizagem.

Concluiu-se que existe uma rede de práticas seletivas e discriminatórias na escola pública que se somam, trazendo como resultado o fracasso escolar, fenômeno produzido, principalmente, pelo sistema social no qual se insere a escola, mas também auxiliado por ela na sua produção.



## ABSTRACT

This ethnographic study has the objective of identifying the internal mechanisms found in daily practices of Brazilian public school which contribute to the school unsuccessfulness phenomenon, which amount to almost fifty percent of the school age population, taking into consideration repetition and school evasion rates. From the historic analysis of this phenomenon, it was verified the constancy of school selectivity throughout Brazilian teaching history by the maintenance of high repetition and school evasion rates since the beginning of the century. The different approaches, psychologist, biologicist, culturalist, reproductivist and anthropological, which aim at being up to the question were analyzed. Through the traditional techniques of ethnography – systematic observation of eight classrooms (186 hours) and interviews (12 teachers) – a peripheral public school essentially attended by working class children was studied. It was given priority to the study of pedagogic techniques, of kinds of relationship between teachers and pupils, of the means of student examination, and of structural aspects of the school which favour repetition and evasion.

It was concluded that there are school practices which add up to promote evasion and repetition of a great number of the school pupils. These practices were analysed through their characterization in four large groups: ideologic, pedagogic, relational and estructural aspects. Within the ideologic aspect scope, the discriminating treatment of the popular values and language, the low expectation on relation to the pedagogic performance of the pupils and the canalization of values and principles typically from the dominant class were described. From the pedagogic point of view, it was observed authoritarian and teacher-centered practices, the mechanical reproduction of the contents and the use of examinations as means of conduct control. From the relational point of view, the undervalorization of the bond between teachers and pupils and the establishment of distant relationship, if not aggressive, between them were verified.

It was concluded that there is a net of selective and discriminating practices which amount to result in school unsuccessfulness, as a phenomenon which is mainly brought forth by the social system in which the school is inserted, but supported by this institution in its production.



## 1 - INTRODUÇÃO

### 1.1 - DIMENSIONAMENTO DO ESTUDO

A questão principal desta pesquisa surgiu da constatação de um fenômeno comum em nossa prática cotidiana em escola pública: a repetência e a exclusão de um grande número de alunos, que se constitui a maioria da população escolar. As estatísticas que retratam essa situação são claras: de cada cem crianças que se matriculam na primeira série do primeiro grau somente dezoito chegam à oitava série, evidenciando a regra de que a exclusão atinge a maioria enquanto apenas uma minoria se mantém até o final dos estudos<sup>1</sup>.

Além disso, segundo Rosenberg (1984), menos de um terço da clientela está na idade ideal para a série que frequenta. Os dois terços restantes encontram-se atrasados, seja porque entram com mais de sete anos na primeira série, seja porque abandonaram a escola por algum tempo, voltando mais tarde, ou

---

<sup>1</sup> Segundo o Conselho Estadual de Educação (Conselho, 1978, p. 12), de cada mil alunos que ingressam na 1ª série, somente sessenta e seis concluem a oitava série depois de oito anos de escolaridade, sendo que os outros novecentos e quarenta e quatro evadem-se neste período ou estão repetindo alguma série. Ver Tabela 1, p. 33.



porque repetiram alguma série. O atraso escolar também é regra e não exceção.

As mesmas estatísticas mostram que as crianças excluídas ou "atrasadas" são aquelas provenientes da classe trabalhadora que, na sua quase totalidade, encontram inúmeras dificuldades para obter sucesso e manter-se na escola. Num momento de crise econômica e política como a que vivemos nos últimos anos no Brasil, essa situação tem preocupado os educadores voltados para o questionamento do ensino público. A III Reunião da ANPED (Associação Nacional dos Profissionais da Educação), realizada em 1979, em Salvador, cujo tema foi a seletividade no ensino de primeiro grau, reflete essa preocupação<sup>2</sup>.

A partir desses dados, provindos da reflexão teórico-prática, surgiu o problema principal desta pesquisa, que pode ser especificado através de duas questões:

a) que tipo de situações ou mecanismos, organizados pelo professor ou pelo conjunto de profissionais atuantes na instituição, levam as crianças a repetirem uma ou mais séries e a serem excluídas da escola?

b) nesses mecanismos, existentes nas práticas usuais da escola, existiriam elementos propulsores de uma contrametodologia, que possibilitasse a superação dessa situação e garantisse à classe trabalhadora um melhor nível de escolarização?

Para buscar respostas a tais questões, optamos por uma

---

<sup>2</sup> Os debates realizados nesse encontro estão transcritos em Golberg (1981).

pesquisa de cunho qualitativo, com a utilização de um design etnográfico. Partindo do pressuposto de que a realidade é dinâmica e entendendo a escola como um espaço social marcado pela interação entre dominação, acomodação e luta (e não como mera reprodutora passiva das relações de dominação), procuramos analisar nessa, os mecanismos que resultam na seletividade escolar, em contraste com as possibilidades de sua superação. Em nossa perspectiva metodológica, entendemos que há elementos que caracterizam esta pesquisa como um "estudo de caso", na medida em que os dados coletados e organizados preservam o caráter unitário do objeto social estudado: a escola.

Não pretendemos estender-nos na compilação de dados estatísticos que mostram que a seletividade escolar vem se constituindo numa característica de toda a história da educação brasileira. Esses dados podem ser detectados em Anuários Estatísticos, Censos Escolares e outros trabalhos do próprio sistema de ensino oficial. Interessou-nos, uma vez definida e reconhecida a sua gravidade inclusive pelos órgãos oficiais, apreender, na prática escolar, como o fenômeno vai se delineando dentro do processo de ensino e que fatores vão se somando para constituí-lo. No entanto, queremos ressaltar que alguns estudos já têm mostrado que os índices de repetência no Brasil e na América Latina são muito mais altos do que aqueles apontados nas estatísticas oficiais (Schiefelbein, 1975)<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Esses autores propõem outras formas de calcular os índices de repetência, resultando em torno de 60% e não 30% como apontam as estatísticas oficiais. Fletcher (1984) tem realizado estudos que confirmam essas porcentagens de 60%.



O que pretendemos, em nível mais amplo, com esta pesquisa, é colaborar para uma melhor compreensão dos mecanismos internos da escola que contribuem para o processo de reprodução cultural e social, observando como a referida instituição usa seus recursos materiais e ideológicos para reproduzir relações sociais e atitudes necessárias à manutenção da divisão social do trabalho, que é essencial para as relações de produção existentes na sociedade capitalista.

### 1.2 - PRESSUPOSTOS BÁSICOS DA PESQUISA

Entre os pressupostos básicos que nortearam a perspectiva etnográfica desta pesquisa, destacamos quatro pela sua importância fundamental<sup>4</sup>.

O primeiro refere-se às relações entre o todo e as partes. Para chegar à compreensão de um fenômeno social — a escola pública e seus mecanismos seletivos —, é necessário ter uma visão do contexto social em que ele está inserido e com o qual estabelece uma constante relação — a sociedade brasileira.

Como consequência, tal relação modifica-se à medida que, sendo a realidade dinâmica, novos contextos surgem, fruto das mudanças nas características histórico-sociais e econômicas, tendo como determinantes, entre outros fatores, as pressões realizadas por grupos ligados, direta ou indiretamente, ao fenômeno.

Pensamos, também, que a compreensão do fenômeno "escola"

---

<sup>4</sup> Esses pressupostos foram elaborados a partir de Konder(1983), Bruyne et alii (1983) e Wilcox (1982).

passa pela sua localização dentro da estrutura social como pertencente à esfera superestrutural. Nesse sentido é necessário compreender que essa esfera mantém uma posição de sobredeterminação não absoluta da infra-estrutura, na medida que age sobre esta última, retardando ou acelerando seus processos.

Finalmente, consideramos que um fenômeno, estudado dentro de um momento histórico determinado — a escola pública brasileira da década de 80 —, é fruto de sua evolução histórica. Define-se, então, o ponto de partida desta pesquisa: a investigação do fato histórico entendido como seletividade da escola pública.

A esses pressupostos, acrescenta-se ainda o fato de a sociedade brasileira ter, desde a sua origem uma vinculação com o sistema capitalista mundial em seus aspectos econômico, político e social. Apresenta-se como uma sociedade periférica (dependente), não tendo até hoje superado a dominação externa, isto é, a submissão dos interesses da maioria da população brasileira em favor dos interesses de outros países.

Feitas essas considerações, descrevemos como a desigualdade de oportunidades e a seletividade escolar vieram se delineando e como foram sendo analisadas na história da educação brasileira, desde o início deste século.

### 1.3 - HISTÓRICO DA SELETIVIDADE ESCOLAR NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

#### 1.3.1 - O Início do Período Republicano

Até a década de 20, pode-se dizer que o acesso à escola



estava restrito à classe latifundiária dominante, à burguesia industrial em ascensão e às classes médias emergentes que reivindicavam um certo nível de escolarização. Os índices de analfabetismo desse período ilustram a situação: em 1872, 83,8% da população era analfabeta; em 1890, 87,4%; em 1920, 81,9% (Ferreira, 1985).

Romanelli (1982) assim analisa o ensino da época:

"No Brasil, até o final da década de vinte, as camadas dominantes, com o objetivo de servir e alimentar seus próprios interesses e valores, conseguiram organizar o ensino de forma fragmentária, tomando o país como um todo e ideal, considerando o modelo (classista) proposto de educação. Isso se deu mesmo quando essas camadas deixaram de ser as únicas a procurar a educação. O fato é que o toque aristocrático e o caráter de classe que essa educação conferia não só concorriam para manter o "status" pela natural distância que ajudava a promover, como também serviam de instrumento de ascensão social aos estratos que, embora privados da propriedade da terra, se achavam em condições de assumir posições mais elevadas." (p. 42)

Essa situação começa a ser questionada pelos educadores ao mesmo tempo em que ocorre o fenômeno caracterizado como "entusiasmo pela educação" (Nagle, 1974), que surgiu como consequência das idéias relativas à importância da educação do povo como fator capaz de contribuir para o progresso do país.

Com a Primeira Guerra Mundial, levanta-se no Brasil uma onda de nacionalismo surgida, sobretudo, a partir da desnacionalização da infância que estava ocorrendo no sul do país, através das escolas germânicas.

Paiva (1973) assim situa o ensino do Brasil, na época, em nível internacional:

"Além disso (a desnacionalização), por esta época, divulga-se nos EUA uma estatística sobre analfabetismo no mundo, na qual o Brasil aparece como país líder, comprometendo o orgulho nacional, nesse momento muito estimulado através das Ligas de Defesa, das Ligas Nacionalistas e da Campanha pelo Serviço Militar Obrigatório. Era preciso combater a 'chaga do analfabetismo' que nos envergonhava e impedia de pertencer ao grupo das 'nações cultas'." (p. 22)

Começa, então, a difusão do ensino para as massas, que, ligada à necessidade de alargamento das bases eleitorais e o conseqüente aumento do número de votantes, garantia-lhes uma alfabetização, pelo menos, precária.

É justamente no momento de ampliação da oferta educacional que começa a aparecer a seletividade da escola através dos mecanismos de exclusão e repetência, como veremos mais adiante.

Ainda nesse período, pressionado pelo "entusiasmo pela educação", o Governo Federal chega a autorizar auxílio para o ensino primário nos Estados. Na reforma constitucional de 1925-1926, vários deputados, entre eles Afrânio Peixoto, defendiam uma orientação nacional para o ensino primário, através da criação de um Fundo Nacional de Educação. No entanto, nenhuma medida operacional foi tomada para garantir, na prática, esse auxílio da União. Lourenço Filho (Apresentação, Freitas, 1934) explica o porquê desse descaso:

"Porque, embora desejassem criar uma democracia, os governantes da Primeira República continuavam a agir como os escravocratas da Colônia, e os aristocratas do Império. A educação das massas nada lhes significava nos planos de transformação de vida política do país." (p. 6)



### 1.3.2 - A Revolução de 30 e a Ditadura de Vargas: o Acirramento dos Debates sobre o Ensino Público

Com a instalação do Governo Provisório, instituído pela Revolução de 1930, aparece a exaltação do "escolanovismo", importado de alguns países europeus, por um grupo de educadores, na época, progressistas. Lourenço Filho, um dos mais expressivos desse grupo, ressalta a escola nova como a única adequada ao desenvolvimento de espíritos democráticos. Defende ele que a escola nova ensina pela prática da autonomia, e que a autoridade, junto a esta autonomia, é uma instituição absolutamente necessária ao desenvolvimento humano. Quanto a quem caberia exercer esta liderança, Lourenço Filho (1936) especifica:

"Ao exercício desta autoridade devem concorrer os mais capazes, escolhidos, sem atenção à qualquer privilégio, dentre todos os do grupo social. A escola nova deseja igual oportunidade para todos, com o encaminhamento, em cada qual, de suas melhores aptidões."(p. 223)

Observa-se, portanto, que a proposta da escola nova estava integrada e era coerente com o momento político liberal da época, na medida em que pressupunha que todos os indivíduos fossem à escola com as mesmas condições, sem levantar a questão das conseqüências do modo de produção social capitalista, que estava em franca expansão pelo fortalecimento do processo de industrialização, na divisão classista da sociedade e no acesso à escola. Pressupunha um grupo social coeso e homogêneo, sem conflitos de classe, como se percebe neste parágrafo:

"A escola nova, com seus propósitos de melhoria da humanidade, e os seus processos, que a ciência sanciona, aproxima, de certo modo, como vimos, materialistas e espiritualistas, desde que se empenhem em compreender melhor o univer-



so e tendam, tanto quanto os homens o possam, para a perfeição da vida... E assim como aproxima os homens, a escola nova visa aproximar as nações. Vimos que um de seus grandes ideais é a paz pela escola."(Lourenço Filho, 1936, p. 227)

Ao propor um modelo único de homem para a sociedade capitalista e ao defender princípios ditos democráticos, entre eles o de todos terem possibilidades de se desenvolver segundo esse modelo, a escola nova não toca na questão fundamental da sociedade capitalista que é a de estar dividida entre os que detêm e os que não detêm os meios de produção. Assim, a posição distinta que os indivíduos ocupam nessa sociedade acarreta, como consequência, condições de vida e de escolaridade diferentes. Complementando, cabe ressaltar outra ingenuidade da proposta: a paz pela escola, atribuindo a essa instituição uma autonomia e um poder que ela não detém.

O Governo Provisório representava interesses diversos: dos liberais e dos conservadores, da direita e da esquerda. Reunindo setores e interesses contraditórios, a revolução não possuía um projeto organizado de governo, nem homogeneidade ideológica. Para manter-se no poder e garantir os compromissos delineados, o Estado vai desenvolvendo uma crescente centralização do poder, através da ampliação, cada vez maior, de intervenções no campo político e econômico, até então dependentes das oligarquias estaduais (Batista Filho, 1980).

O ensino passa a ser uma preocupação constante no novo governo, como se pode perceber pela criação do Ministério de Educação e Saúde, dos Conselhos Nacional e Estaduais de Educação, da reorganização da Universidade do Rio de Janeiro, da Reforma

do Ensino Secundário e da definição institucional da Educação como direito de todos. Com efeito, a Constituição de 1934 prevê, pela primeira vez no Brasil, o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos (Ferrari, 1977).

Nesse período intensifica-se, nos meios técnicos, a reivindicação em favor da democratização do ensino e da responsabilidade da União pela educação em todos os níveis, através de uma política nacional.

É também nessa época que aparecem as primeiras publicações referentes ao fracasso escolar<sup>5</sup> como fenômeno de massa, possíveis devido ao surgimento da Diretoria Geral de Informações, Estatísticas e Divulgação, em 1932. Ao prefaciar o primeiro livro que divulgou os dados colhidos por esse órgão, Lourenço Filho (Apresentação, Freiras, 1934) assim descreve a seletividade escolar:

"O que mais impressiona não é só a taxa de crianças em idade escolar, fora das escolas. Para oito milhões de crianças, nessas condições, não foi surpresa saber que pouco mais de dois milhões estão arroladas nas escolas. Mas a frequência não chega a 70%. E sobre frequência assim reduzida a deserção escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa de alunos que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento! O rendimento efetivo, real, do ensino primário no Brasil é,

---

<sup>5</sup> Neste trabalho procuraremos não utilizar a expressão "fracasso escolar", exceto quando esta é utilizada pelo(a) autor(a) que estejamos referindo. Essa opção justifica-se pelo fato de a expressão estar impregnada da ideologia dominante que coloca no aluno a responsabilidade do problema. Utilizaremos a expressão "seletividade escolar" que abrange a repetição de séries e a (consequente) exclusão que atinge esses alunos, por entendermos que o termo dá ao fenômeno sua dimensão correta.



pois, dos mais pobres em todo o mundo, à vista dessa deserção."(p. 8)

Frente às pressões para ampliação do acesso à escola, ocorreu, na prática, uma expansão da rede pública de ensino<sup>6</sup>. Nos últimos anos da ditadura de Vargas, em 1942, foi criado o Fundo Nacional do Ensino Primário, destinado à ampliação do sistema escolar primário em todo o país e realizado efetivamente em 1945. Foi, concretamente, a primeira medida que garantiu a expansão do ensino primário público e que determinou, como consequência, o ensino com quatro anos de duração e um ano complementar, reafirmando-se a obrigatoriedade escolar e estabelecendo-se um currículo fixo (Paiva, 1973).

Nesse período ditatorial, o processo de centralização do poder torna-se cada vez mais intenso e a escola passa a ser considerada imprescindível. Batista Filho(1980) assim analisa a importância da escola no período:

"Enquanto a escola passa a funcionar cada vez mais como instrumento de controle e de adequação das massas à política da nova classe dirigente, ela é apresentada por esta classe como direito e como instrumento de libertação. (...) A escola foi considerada como um aparelho ideológico eficaz, ocupando um papel relevante na reprodução das relações de produção, enquanto preparava os indivíduos que teriam que ocupar uma função na divisão social e técnica do trabalho e enquanto se mostrava um excelente meio de doutrinação dos cidadãos para que atuassem em obediência à ideologia dominante."(p. 16)

---

<sup>6</sup> Os números que ilustram essa expansão do ensino podem ser encontrados em Ribeiro (1978).



### 1.3.3 - A Redemocratização de 1945: a Ampliação das Oportunidades Educacionais e o Início das Análises sobre a Seletividade Escolar

Com a expansão do ensino público, continuada após a queda de Vargas, surge uma nova exigência das elites: a manutenção dos padrões de qualidade do ensino, que representava, na verdade, uma forma de conter a explosão demográfica nas escolas. Esses padrões referiam-se, naturalmente, aos valores culturais da velha aristocracia rural, ainda predominantes nas escolas, e presentes nas crianças oriundas da classe dominante (Romanelli, 1982).

O problema da repetência começa a aparecer mais claramente e a preocupar os educadores da época. As análises da questão, naquele momento, entre as quais se situa o artigo de Cardoso (1949), reconhecem a importância de "aspectos sociais", mostrando a dissociação entre a escola e a situação social dos alunos existente na época:

"O meio familiar em que a criança passa a maior parte do tempo é, em tudo, a antítese do meio escolar. O que a escola procura construir a família destrói, num momento reduz a pó. A escola preconiza normas de higiene: 'É indispensável tomar banho todos os dias'. Mas ... no morro não há água. (...) A escola aconselha as boas maneiras, procura difundir bons hábitos de polidez. Mas ... no morro, na casa de cômodos isso nada exprime e até se torna ridículo empregar 'com licença, desculpa, muito obrigado'!" (p. 83).

Sob essa perspectiva, a família, implicitamente, é a responsável pela desadaptação da criança à escola. Junto aos aspectos sociais evidenciados, aliam-se ainda os aspectos psicológicos:

"Uma criança desajustada não aprende, não tem reações normais, nem equilíbrio psíquico, e as causas do desajustamento infantil são muitas, vão numa escala crescente de gravidade que começa em simples deficiências (mã visão, mã audição, dislexia simples, etc...) até neuroses de maior ou menor gravidade." (p. 87.

Os índices oficiais referentes ao número de alunos repetentes, em 1950, andavam em torno de 54%<sup>7</sup>. Com índices tão altos, as causas da repetência eram reduzidas ao "desajustamento da família" frente a valores da escola ou a problemas individuais do aluno, sem estabelecer as relações entre essas condições familiares e individuais e o sistema social capitalista, onde se inseria o fenômeno.

Tais explicações serviam para legitimar o fracasso dos alunos "menos dotados" para a aprendizagem, na medida em que analisavam um fenômeno de massa como se fosse um problema individual, desfocando o aspecto central da questão. Romanelli (1982) analisa a seletividade escolar na época, partindo da constatação de que os mais capazes eram aqueles que satisfaziam às exigências escolares de uma educação livresca, acadêmica e aristocrática, exigências essas medidas pela capacidade de reter um maior número de informações, praticamente vazias para a maioria da população:

"É evidente que a população escolar pertencente à elite, por desfrutar maiores ócios e mais alto padrão de conforto, estavam em melhores condições do que as camadas menos favorecidas de competir na luta pela aprovação dos exames e, portanto, pela conquista das vagas. Aqui está, pois, uma das razões de nosso alto índice de repetência. E é aqui também que se encontram

<sup>7</sup> Obtivemos esse índice de repetência a partir dos dados de Ribeiro (1978).



as raízes da discriminação social promovida pelo sistema<sup>8</sup>. Sim, porque nessa luta pela escola, o que mais contava não era a capacidade real do estudante, mas sua origem social."(p. 104)

Com a queda de Vargas e o retorno à democracia, surge a Constituição de 1946, caracterizada pelo espírito liberal e democrático também no que se refere à educação. Aparece novamente a obrigatoriedade do ensino — que havia sido omitida na Constituição de 1937 — e fica estabelecido que à União caberia legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (Ferrari, 1977). A partir de 1948, começa uma série de debates que vão desembocar na Lei 4.024, votada treze anos após, em 1961, com o apoio dos representantes do setor tradicional, aliados ao setor moderno antidemocrático, derrotando a corrente liberal democrática.

Ainda Romanelli (1982) comenta que o controle exercido pelo grupo referido acima ocorreu através de duas formas. Primeiro, através da contenção das vagas em limites mais estreitos do que aquele reivindicado pela demanda, contenção essa possível graças à presença de dispositivos legais que criavam a inelasticidade e a seletividade. Segundo, através da criação de uma estrutura de ensino baseada em valores próprios desses grupos dominantes, ligados à velha ordem aristocrática e oligárquica. Essas duas formas evidenciavam a funcionalidade da organização naquele momento:

"Assim sendo, parece-nos lícito afirmar, mais uma vez, que a manutenção do atraso da escola

---

<sup>8</sup> O grifo é nosso.



em relação à ordem econômica e à ordem social, longe de ser uma contradição de fato, era uma decorrência da forma como se organizava o poder e, portanto, servia aos interesses dos grupos nele mais notavelmente representados."(p. 191).

A única forma de análise do fracasso escolar continuou sendo, durante essa década (50 a 60), a explicação individual. No entanto, nesse mesmo período, já começa a ser reconhecido como um fenômeno social e, portanto, alarmante. Pela sua evidência e gravidade, surgem as primeiras propostas de solução. Em 1956, no I Congresso Estadual de Educação, em Ribeirão Preto, Almeida Júnior (1957), preocupado com os dados coletados pela UNESCO, em 1947, em quatro países da América Latina, que mostravam uma porcentagem de repetência oscilando entre 40 e 50% no primeiro grau, discutia a proposta de promoção automática, tal como a praticavam os Estados Unidos e a Inglaterra.

Nessa mesma comunicação, Almeida Júnior ressaltava a falta de influência positiva da repetência sobre o indivíduo, a estreita correlação entre evasão e repetência, o custo desses alunos para o Estado e o caráter seletivo da repetência:

"Temos atribuído a essa educação (primária), até agora, uma função 'seletiva', análoga à que tem a escola secundária clássica e os cursos universitários. Estabelecidos os padrões rígidos para cada grau de ensino, ou a criança se alça até esses padrões, ou é reprovada. Num grande estado brasileiro, vi há poucos anos que as autoridades escolares se comportavam exatamente como os inspetores ingleses do começo do século: em novembro de cada ano saíam de escola em escola, armados de 'testes' de conhecimentos; e, submetidos os alunos à prova, os que não alcançassem determinados mínimos deviam repetir o ano. A hecatombe era grande; tão grande que cheguei a perguntar a mim mesmo se, em vez de reprová-los os alunos, não conviria reprovar os 'testes'."(p. 11)

A repetência e a evasão já eram, naquele momento histórico, denunciadas como mecanismos seletivos da escola e consideradas questões preocupantes na educação brasileira. A promoção automática, uma possível proposta de superação da situação, era analisada com muitas reservas, considerando-se o sistema educacional não preparado para essa medida<sup>9</sup>.

Com a manutenção da situação, começam a aparecer, na década de 60, outras formas de abordagem e explicação para a seletividade escolar. Como já vimos, o fracasso escolar, apesar de atingir a maioria da população escolar, era considerado um fato psicológico. Poppovic (1981) resume a concepção vigente na época:

"Basicamente, até a metade da década de 60, o fracasso escolar era considerado um fato psicológico, um problema individual de cada criança que, infelizmente, não possuía as habilidades necessárias para ser um bom aluno. A criança que não aprendia aquilo que a escola ensinava era considerada portadora de problemas mentais, sensoriais ou neurológicos, ou então muito distraída, sem memória ou, ainda, numa outra linha de explicação favorita, era considerada desajustada afetivamente, atribuindo-lhe problemas emocionais."(p. 17)

Apesar de tal concepção ter começado a ser questionada pelo grupo de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, na década de 60, pode-se afirmar que ela, ainda hoje, é uma das concepções predominantes na totalidade das escolas públicas. O questionamento iniciado na época desembocou numa outra perspectiva de análise: a carência cultural, a qual discutiremos mais adiante.

---

<sup>9</sup> Outros artigos da época ilustram essa posição, destacando-se, entre eles, o de Alves (1961).



#### 1.3.4 - O Golpe Militar de 1964: a Adoção de Medidas Paliativas Referentes à Seletividade Escolar

Com o golpe de Estado, um novo contexto político-econômico se delineia no país. A penetração mais intensa das multinacionais, aliada à supressão dos direitos democráticos, permitiu o desenvolvimento amplo da acumulação capitalista, que explica tanto a concentração da renda da burguesia quanto o pauperismo da classe trabalhadora, resultantes da política econômica deflagrada a partir de 1964.

Nesse período começa a esboçar-se o projeto "Operação-Escola", elaborado pelo Governo Federal para ser implantado no triênio 68-70, com o objetivo de resolver, em nível nacional, o problema da repetência e da evasão no ensino primário. Foi, pela nossa constatação, o primeiro plano governamental especificamente dirigido a ocupar-se da questão da seletividade escolar. Organizado com o auxílio do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e do IPEA (Instituto de Pesquisa Econômico-Social Aplicada), o programa surgiu do diagnóstico feito por estes dois órgãos, que mostrou a situação deficitária do ensino público, no plano estritamente escolar, sem caracterizar a estrutura econômica que produzia os altos índices de evasão e repetência.

Frente a um diagnóstico parcial, que dissimulava o papel da seletividade escolar na reprodução social, foram adotadas medidas também parciais: expansão da rede escolar, reformulação parcial do sistema de avaliação, promoção e agrupamento de alunos, adequação dos programas às diferenças individuais do educando e, paralelamente, incentivo ao aperfeiçoamento do magistério primário (Foina, 1982). Tais medidas tocavam em aspectos

secundários do problema e, como se pode observar pela evolução dos índices de evasão e repetência, pouco alteraram o quadro global da situação<sup>10</sup>.

Cabe analisar por que um problema tão antigo só foi abordado pelos órgãos oficiais nesse momento. Na realidade, frente à industrialização crescente do país, fazia-se necessário um contingente de mão-de-obra com o mínimo de conhecimentos necessários para o aumento da produtividade industrial, principalmente ligada ao capital internacional. Ressaltava-se também a necessidade de o governo preparar essa mão-de-obra sem acarretar despesas com treinamento para as empresas. Assim se resume o significado desse projeto:

"Toda a movimentação que se fez em torno da situação deficitária do ensino primário naquele momento partiu de uma necessidade econômica, ou seja, da necessidade que o governo tinha de, segundo seus objetivos desenvolvimentistas, proporcionar às empresas uma economia de mão-de-obra requerida, oferecendo-lhes recursos humanos mais qualificados."(Foina, 1982, p. 24)

Portanto, os anseios populares de ascensão social através da escola só foram atendidos na medida em que a qualificação da força de trabalho tornou-se interesse das classes dominantes, representadas pelo Estado.

Durante a década de 1970, surgem programas e projetos que visam a minimizar a seletividade escolar, já amplamente reconhecida como fenômeno de massa. Tais projetos encontram dificuldades importantes, principalmente em relação aos recursos, pa-

---

<sup>10</sup> Ver Tabelas 1 e 2, p. 33 e 34.



ra se implantarem, de forma efetiva, em nível nacional<sup>11</sup>. Embasados na teoria da "carência cultural", explicam o fracasso escolar como um problema causado pela privação intelectual e carência cultural das crianças da classe trabalhadora e propõem, em consequência dessa visão, a aplicação de programas compensatórios.

#### 1.3.5 - A Redemocratização do País: O Surgimento de Novas Perspectivas de Análise

Algumas pesquisas, em nível nacional, no início da década de 80, começam a desmistificar os fundamentos da análise da carência cultural. Carraher (1983) constatou que as crianças das camadas mais pobres que enfrentam as escolas públicas, encontram-se em níveis de desenvolvimento cognitivo comparáveis aos das crianças de escolas particulares, pertencentes às camadas de renda mais elevada. Tais resultados confrontam uma das premissas básicas da "psicologia da criança carente", ou seja, de que o fracasso da criança na aprendizagem escolar seria explicável em função de seu atraso no desenvolvimento intelectual<sup>12</sup>.

Pode-se perceber que, independentemente da intenção de agentes individuais, os programas compensatórios têm uma função ideológica: esconder a relação entre uma cultura pobre e uma cultura rica, ocultando a relação de dominação desta última sobre a primeira. "Esconde, igualmente, a estrutura de classes, a

---

<sup>11</sup> Entre esses pode-se citar o Projeto Alfa (in: Pensamento e Linguagem, 1981), a transformação do Mobral em Pré-escola e, mais recentemente, o Projeto de Educação Pré-escolar de Assis (1979).

<sup>12</sup> Ver abordagem culturalista, p. 49.

dominação e a luta de classes, reduzindo esta a meros níveis sócio-econômicos superpostos" (Ferrari, 1982, p. 33).

Essa dissimulação do problema é confirmada pela falta de sistematização, em nível nacional, dos dados referentes à questão da seletividade escolar. Em um levantamento realizado sobre a produção científica referente ao fracasso escolar, Brandão (1983) destaca a diversidade de critérios utilizados nos estudos para amenizar a questão do baixo rendimento escolar, bem como a impossibilidade de conseguir os dados para todas as séries, como fatores que entravam uma análise nacional da questão, o que vem confirmar o descaso do sistema oficial de ensino no que se refere à situação. Um terceiro aspecto comentado pela autora refere-se à dificuldade de acesso aos dados em duas das principais capitais de Estado (Rio de Janeiro e São Paulo), devido a motivos políticos, preocupação com a má interpretação dos resultados e imagem do ensino municipal.

No final da década de 70, divulga-se a forma de abordagem dialética do fenômeno que considera a seletividade escolar como mecanismo de reprodução cultural e social necessária à manutenção do sistema capitalista, como se encontra hoje no Brasil<sup>13</sup>, e começa a preocupação com o desenvolvimento de pesquisas que esclareçam o papel dos fatores intra-escolares na seletividade escolar<sup>14</sup>.

---

<sup>13</sup> Entre os autores que aprofundaram essa abordagem, encontram-se Snyders (1981), Apple (1982) e, no Brasil, Fukui (1980), Rosemberg (1984) e Whitaker (1980).

<sup>14</sup> Ressaltam-se as pesquisas que estão sendo desenvolvidas pela Fundação Carlos Chagas, coordenadas por Guimar Namo de Mello (Golberg, 1981).



#### 1.4 - A Seletividade Escolar no Brasil

Caracterizamos a seletividade escolar hoje a partir de três grupos de alunos considerados os mais atingidos: os que não chegam a entrar na escola, os que entram e são excluídos e os que são discriminados dentro do sistema escolar através das re-provações e repetências de série.

Quanto ao primeiro grupo, os dados organizados por Ferrari (1985) mostram que 33% das crianças em idade de escolarização obrigatória, não frequentavam a escola em 1980. A essas crianças não é dada a chance sequer de passar pelo processo de alfabetização.

Quanto ao segundo grupo, as tabelas evidenciam a situação dos alunos que, tendo sido admitidos na escola, são posteriormente excluídos.

TABELA 1<sup>15</sup>

Evolução do fluxo escolar, permanência/exclusão  
do sistema de ensino segundo as séries do  
ensino do 1º Grau - 1942-1983

Séries	1942/53	1947/58	1952/63	1957/68	1962/73	1967/78	1972/83
1a.	1000	1000	1000	1000	1000	1000	1000
2a.	404	416	385	415	443	454	519
3a.	274	286	277	316	351	367	413
4a.	155	172	172	207	229	294	347
5a.	71	81	93	106	161	234	317
6a.	54	64	74	89	129	210	263
7a.	44	53	69	76	109	176	223
8a.	35	45	48	64	97	161	183

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil - 1984.

<sup>15</sup> Esta tabela e a seguinte foram construídas a partir dos dados estatísticos do Anuário Estatístico do Brasil, de 1984.

É possível afirmar que um número cada vez maior de crianças tem permanecido na escola. No entanto, percebe-se que nos últimos cinco anos o aumento do índice de permanência é menor do que em anos anteriores e que, na situação atual (1983), de cada cem crianças que entram somente 18 concluem o 1º grau; isto em doze anos, ou seja, quatro a mais do que o previsto!

Finalmente, quanto ao terceiro grupo, a tabela abaixo aponta a situação dos que, dentro do próprio sistema de ensino, estão sendo discriminados através dos mecanismos de repetência, na sua maioria sendo preparados para posterior exclusão.

TABELA 2

Taxas de repetência no início do ano, segundo  
as séries do ensino do 1º grau

Séries	1964	1966	1968	1970	1972	1974	1976	1978	1980	1982
1a.	28,33	27,13	28,63	27,77	23,23	27,75	26,34	29,64	20,02	28,30
2a.	18,30	17,59	18,14	15,70	17,74	16,65	16,52	17,77	18,98	19,99
3a.	15,21	14,68	15,79	11,58	10,96	10,53	12,92	14,98	15,49	16,40
4a.	9,32	9,25	10,56	8,58	10,37	9,72	11,21	11,75	12,13	13,10
5a.	14,39	14,50	14,63	15,31	11,12	11,93	13,38	17,58	19,00	21,20
6a.	13,20	12,93	12,95	12,42	10,72	10,80	12,01	16,25	17,76	18,80
7a.	8,80	9,30	10,15	9,82	11,95	8,60	10,13	13,72	15,93	16,50
8a.	5,78	6,39	6,22	6,47	7,42	5,66	7,11	9,69	10,88	12,10

Fonte: Anuário Estatístico do Brasil - 1984.

Os índices de repetência se mantiveram numa escala decrescente até 1974, quando, a partir dessa data, cresceram progressivamente até alcançar, em 1982, índices superiores aos de 1964.

Pode-se concluir que, com a ampliação de oportunidades de acesso à escola e com a permanência por mais tempo de um maior número de alunos na escola pública brasileira, a repetência adquiriu um papel fundamental como mecanismo de seleção.



Também é necessário salientar que o regime imposto em 1964 proporcionou ampla acumulação capitalista e agravamento da concentração de renda que explicam as condições em que vive hoje a classe trabalhadora. Portanto, acentua-se para essa classe, a falta de possibilidades concretas de responder às exigências que são impostas pela escola brasileira.

Considerando a desaceleração do aumento das taxas de permanência na escola, pode-se supor que os mecanismos de reprovação mais intensamente utilizados nos últimos anos tenham relação direta com a exclusão de um número maior de alunos antes de completarem o primeiro grau<sup>16</sup>.

Por esta breve retrospectiva histórica, podemos concluir que a seletividade escolar persiste apesar de todos os planos e investimentos em educação fundamental desde os movimentos mais intensos de ampliação das oportunidades educacionais da década de 30 até os dias de hoje. Essa constatação nos leva a reforçar a idéia de que a crença liberal na superação das desigualdades sociais através da escola não passa de uma ilusão ideológica.

### 1.5 - ESCOLA E REPRODUÇÃO SOCIAL

A relação entre escola e reprodução social tem sido bastante estudada<sup>17</sup>. A desigualdade perante as oportunidades educacionais e a possibilidade de permanência na escola é mais uma das consequências da divisão da sociedade em classes, é um in-

---

<sup>16</sup> Ver relação entre evasão e repetência no capítulo seguinte.

<sup>17</sup> Entre os trabalhos que aprofundaram a relação entre escola e classe social, destacam-se os de Husen (1972), Fukui (1980) e Rosenberg (1984).

dicador a mais da desigualdade fundamental referente ao acesso à propriedade dos meios de produção.

A escola, em princípio, destina-se a todos, mas reflete as contradições da sociedade capitalista, na qual trabalho manual e intelectual estão separados, dissociando-se assim o saber e o fazer. Mais do que refletir tais contradições, a escola as reproduz e as mantém.

Alguns aspectos da desigualdade de oportunidades educacionais são bastante visíveis, entre os quais se pode enumerar a possibilidade de opção por escolas particulares permitida à classe média e à burguesia, a insuficiência de vagas para atender à demanda da classe trabalhadora, a dificuldade de permanência na escola pelas condições materiais de existência desta classe, a impossibilidade de atender às exigências escolares, retratada pelos altos índices de exclusão e repetência<sup>18</sup>. A estreita relação entre repetência e exclusão de alunos tem sido apontada em alguns estudos<sup>19</sup>, mostrando-se, inclusive, que essa exclusão não se dá imediatamente e que, na maioria dos casos, acontece depois de duas, três ou quatro repetências<sup>20</sup>.

O conceito de educação, definido por Ponce (1981), esclarece o papel da escola pública da sociedade capitalista, isto é, "o processo mediante o qual as classes dominantes preparam

---

<sup>18</sup> Essas desigualdades são apontadas em Fisher & Silva (1983), Golberg et alii (1981) e Brandão (1979).

<sup>19</sup> Podem-se encontrar dados ilustrativos dessa relação em Valdivieso (1983) e Rosemberg (1984).

<sup>20</sup> Os dados coletados por Fletcher (1984) mostram a existência desse processo.



na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais de sua própria existência" (p. 165). Para tal preparação, podemos concluir, a seletividade escolar e a impossibilidade de acesso ao conhecimento sistematizado representa uma importância fundamental na reprodução das classes sociais.

Snyders (1976) analisa da seguinte forma a questão da seletividade escolar:

"Assim, para afastar as classes populares, já não se atua por exclusão, por oposição absoluta, aqueles que dentro do sistema escolar e os que ficam fora, isto é na fábrica ou no campo: procede-se por 'sábias graduações e sabiamente dissimuladas; que vão dos estabelecimentos, seções, disciplinas ligadas às melhores possibilidades de êxito posterior, tanto escolar como social, (até aos) diferentes graus de rejeição'. A discriminação das classes populares faz-se pouco a pouco, com brandura — e assim se consegue dissimulá-la melhor."(p. 21)

O autor ressalta a existência de mecanismos seletivos na escola e situa a necessidade de dissimulação desses mecanismos. Além disso, refere o papel da seletividade na distribuição social dos indivíduos:

"As diferentes direções em relação às quais a escola orienta os alunos não corresponde a talentos, a capacidades, a dotes, mas sim, à proporção de mão-de-obra, de quadros, de dirigentes que a sociedade estabelecida calcula como necessárias ao seu funcionamento e sua reprodução. Portanto, os conceitos de inadaptação, com seu fundo médico, patológico, essencialmente individualista, são absolutamente incapazes de descrever, de explicar os insucessos escolares — insucessos em massa, fracassos da dimensão da sociedade, pretendidos e fabricados por essa sociedade por serem indispensáveis a sua conservação."(p. 27)

A exclusão operada pela escola é necessária à conservação

desse sistema de produção, já que o grupo pouco escolarizado é o que vai constituir o exército de reserva de mão-de-obra sem qualificação, necessário para o sistema capitalista.

Referindo-se à falta de pesquisas sobre como acontecem esses mecanismos internos da escola que levam à reprodução social e cultural, Apple (1982) salienta que muitos educadores vêem a instituição escolar como algo semelhante a uma caixa negra e usam mecanismos de "input" e "output" de desempenho e mobilidade, sem se engajar numa análise profunda dos mecanismos pelos quais tais efeitos são criados pela escola<sup>21</sup>. Pelo presente estudo, constatou-se que a situação atual das pesquisas sobre o tema da seletividade escolar, com raras exceções<sup>22</sup>, não é diferente.

Vial (apud Brandão, 1979) analisa o fracasso escolar como mecanismo de reprodução social argumentando que tal fracasso deve ser relacionado com o fato de que essa classe social é excluída da herança cultural que a escola transmite e conclui que a "escola, longe de ser a escola de todos, favorece os que já são favorecidos. (...) apesar de seu aparente igualitarismo, o sistema escolar só faz aumentar a desigualdade fundamental que separa as crianças cujas famílias participam da herança cultural que transmite a escola, daquelas que não encontram em casa nenhum prolongamento das preocupações e das atividades escolares"(p.21).

Essa impossibilidade de acesso à herança cultural transmi-

---

<sup>21</sup> Alguns exemplos dessa forma de abordagem do problema podem ser encontrados na produção científica do RS, entre eles: Rocha (1972) e Ferreira (1983).

<sup>22</sup> Ver nota 14.



tida pela escola é referida por Whitaker (1980) que comenta sobre as dificuldades dos que chegam ao vestibular e que, na sua maioria, são barrados, relacionando tais resultados à seletividade no ensino de primeiro grau:

"Se tais dificuldades culturais atingem os sobreviventes de um sistema escolar tão seletivo, o que não dizer das dificuldades daqueles que não trazem para a escola um mínimo de conhecimentos prévios para tornar a ação pedagógica eficaz? Para estes, fundamentalmente, a escolarização tem claramente um sentido de aculturação, e muitas vezes é impossível para crianças rurais ou filhos dos subempregados do baixo terciário urbano assimilarem os conteúdos escolares, porque estes fazem parte do patrimônio cultural das camadas cidadinas não inferiores. Como ensina a antropologia, a introdução de dados culturais exógenos exige da cultura receptora certos pré-requisitos. (...) Sua impotência diante deste arbitrário cultural dominante (cultura legítima X cultura dominante) não só as afasta da escola como justifica sua absorção pelo mercado de trabalho nos níveis ocupacionais mais desprivilegiados."(p. 1196)

Tal análise, contudo, baseada na teoria da reprodução cultural, parece-nos eliminar o conflito das classes, reduzindo-as a entidades homogêneas, cujas únicas diferenças são baseadas no exercício do poder ou na subjugação a este. Apesar de essa análise ser importante para descrever a desigualdade cultural que está presente na questão da seletividade escolar, parece-nos que lhe falta a valorização da dinamicidade do processo.

Os elementos trazidos pelos autores analisados e pela descrição histórica da seletividade levam a, pelo menos, três conclusões importantes:

a) a escola funciona como legitimadora do sistema capitalista no qual está inserida, mantendo e ampliando a reprodução

classista da sociedade;

b) como aparelho legitimador do sistema, utiliza mecanismos de seleção e exclusão em alunos oriundos da classe trabalhadora (entre eles a repetência);

c) a exclusão progressiva dessas crianças é funcional e necessária, dentro da lógica do modelo capitalista brasileiro, para a manutenção das diferenças de classe e das relações de produção e exploração inerentes ao sistema.

É importante ressaltar que o papel de legitimadora do sistema não ocorre completamente a contento das classes dominantes, uma vez que a escola, como os outros aparelhos ideológicos, é permeável às contradições inerentes ao próprio sistema capitalista as quais, em muitos momentos, podem resultar em espaços que favoreçam as classes dominadas. Pensamos que é através da explicitação dessas contradições que se pode ampliar o espaço da autonomia relativa da escola, buscando uma educação voltada para a classe trabalhadora. É nessa perspectiva que se insere esta pesquisa.

#### 1.6 - Formas de Abordagem da Seletividade Escolar

A seletividade, como fenômeno de massa, vem sendo discutida nos vários níveis do sistema educacional brasileiro, nos últimos anos. Não faltam painéis sobre o tema em encontros e congressos, educacionais ou não, e têm sido publicados, com relativa frequência, artigos sobre a questão. No entanto, as pesquisas sobre o assunto são ainda muito reduzidas. Golberg(1981), após um levantamento das dissertações de mestrado produzidas du-



rante o período de 1º de janeiro de 1978 a 31 de agosto de 1979, em nível nacional, encontrou 17% dessas pesquisas (num total de duzentos e oitenta e seis) tratando da escola de primeiro grau e nenhuma, explicitamente, voltada para o problema da seletividade escolar. No que se refere à produção dos docentes, os dados encontrados não foram diferentes. Num levantamento de todos os números publicados em 1979, de quatorze revistas da área da educação, a autora encontrou 0,68% (sobre mil e vinte e cinco artigos) relativos à seletividade no ensino de 1º grau e concluiu que "o tema da seletividade no ensino de 1º grau parece inexistir na preocupação da comunidade atual e da comunidade futura dos pesquisadores em educação"(p. 14).

À mesma conclusão chegou Brandão(1983): de um total de mil setecentos e seis títulos que compunham a produção acadêmica das áreas de educação, psicologia e uma parcela de letras e ciências sociais, durante o período de 71/81, somente 4,68% relacionavam-se indiretamente com os temas "evasão e repetência" no primeiro grau, e destes, somente 0,7% tratavam diretamente destas questões.

Aliado à falta de pesquisas sobre o tema, aparece um outro problema apontado por Brandão (1983):

"O grande problema, porém, não se restringe somente à escassez de pesquisas sobre evasão e repetência no primeiro grau. Além de escassa, a produção é de má qualidade. Da mesma forma que Gouveia verificamos que 'a maioria dos estudos são exploratórios e descritivos', sendo grande a incidência de estudos correlacionais sobre assuntos muito específicos que não têm condições de exercer nenhum impacto sobre o sistema escolar."(p. 38)

Esses dados mostram a pouca atenção que tem sido dada ao assunto pela comunidade científica brasileira ligada à educação. Pode-se até afirmar que essa ausência de preocupação com o tema reflete uma tendência internacional.

Neste sentido, a pesquisa realizada pela UNESCO (1970) aponta essa carência de estudo sobre as causas do fenômeno e refere que, mesmo nos países onde os serviços de estatística eram eficazes, "no que se referiam às causas, apresentavam uma série de hipóteses mais ou menos gratuitas, mais ou menos comprovadas" (p. 7). A esse aspecto vem somar-se o destaque feito pelo documento à inexistência de investigação científica sobre o assunto.

Nessa mesma publicação, o fracasso é examinado em função do movimento dentro do sistema, ou seja, é identificado a dois fenômenos: o abandono prematuro dos estudos e a repetição dos anos de estudo. Em publicação posterior (1980), a UNESCO mantém essa categorização, precisando o conceito de repetente (repeater) como o aluno que, após um ano de escola, permanece no mesmo nível e faz o mesmo trabalho do ano anterior, e o evadido (drop-out) como o aluno que abandona a escola antes do final do ano do grau educacional ou ciclo no qual está inserido.

A forma pela qual o fenômeno da seletividade escolar tem sido analisado varia de acordo com os pressupostos sócio-filosóficos e as intenções dos pesquisadores. Neste trabalho, classificamos as abordagens do tema em cinco grandes grupos, comentados, dentro do possível, na ordem de seu surgimento histórico.



### 1.6.1 - Abordagem Psicologicista

A primeira forma de explicação do fracasso escolar é a abordagem psicológica, que tem como premissa básica a existência de diferenças individuais na capacidade de aprendizagem dos indivíduos. As crianças que não aprendem são consideradas portadoras de problemas mentais, sensoriais ou neurológicos, com falhas na sua organização perceptiva, intelectual, lingüística, motora ou afetiva.

Tal abordagem tem servido como referencial teórico para a testagem de alunos nas escolas, sua divisão em turmas de maior ou menor rendimento e sua conseqüente discriminação, que é legitimada pelos resultados obtidos através dos testes. Tem servido, também, para justificar a segregação de um número considerável de alunos às classes de Adaptação (RJ) ou Classes Especiais (RS).

Certamente não negamos a existência de um certo número de crianças que apresentam distúrbios na aprendizagem, mas não podemos concordar com que esta seja a explicação generalizada para o fracasso de quase metade das crianças da escola pública. A própria literatura especializada na área de alterações na aprendizagem aponta índices de 6 a 10%, já questionados (Ajuriaguerra, 1971), de crianças portadoras de problemas comumente chamados de distúrbios de aprendizagem<sup>2 3</sup>.

No caderno da SEC-RS (1978), que visa a dar subsídios pa-

---

<sup>2 3</sup> Segundo Helsinger (1971) e Silver (1971), esses índices estão em torno de 10% da população escolar.

ra o orientador educacional nas escolas públicas, está explícita essa visão de fracasso escolar como disfunção do aluno:

"É comum, no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, ocorrerem desvios significativos, consequências de distúrbios do desenvolvimento que interferem na aprendizagem escolar. (...) Se o crescimento e maturação (do aluno) não se desenvolverem paralelamente, origina-se uma série de dificuldades que levam a criança a enfrentar seus primeiros problemas na escola. O professor observa as características que o aluno apresenta como bloqueios para o processo. Cabe a você, orientador, assessorá-lo a auxiliar o aluno a eliminar o problema ou, ainda, encaminhá-lo a serviços especializados."(p.24)

Observa-se que a única causa apontada para justificar as dificuldades dos alunos são eles mesmos, numa análise individualista que não questiona nem a escola, nem o professor, nem as relações entre eles e o sistema social e educacional no qual estão inseridos.

Longe de negar a importância de problemas psicológicos, criticamos a camuflagem de problemas sociais traduzidos ideologicamente em termos de psicologia individual.

Essa abordagem da questão, que é a mais veiculada no sistema oficial de ensino (desde MEC, SEC, até as escolas), desempenha uma importante função ideológica: dissimular a verdadeira natureza do problema e, ao mesmo tempo, legitimar as situações de desigualdade de oportunidades educacionais e seletividade escolar. Vial (1979) assim refere o problema:

"Esta ideologia remete a uma teoria das aptidões (os dons) e das inadaptidões que omitem as realidades sócio-econômicas e sócio-culturais. Essa teoria constrói uma sociedade onde não existe nenhum antagonismo de classe e onde diferenças de 'status' social, privilégios e bar-



reiras econômicas e culturais são escamoteadas em proveito de uma coletividade mitológica, onde só existem indivíduos separados por diferenças puramente quantitativas (mais ou menos dotados, mais ou menos ricos, com mais ou menos sorte (sic!), porém com os mesmos direitos).(...) a realidade do fracasso escolar é um dos inúmeros pontos que pesam contra tais concepções. O fracasso é seletivo. Atinge, antes de tudo, as classes sociais desfavorecidas, isto é, a maioria. Para estas crianças o fracasso representa a norma, ao passo que é excepcional entre as crianças da classe privilegiada. O que está em questão é a função da escola na sociedade capitalista e, mais além, as relações sociais que a determinam."(p. 22)

Certamente é importante identificar as características psicológicas de todos os alunos que interferem no seu rendimento escolar, não para justificar seu fracasso, mas sim para orientar a atuação da professora no sentido de superar as dificuldades encontradas.

No entanto, no contexto atual da escola e da sociedade, como bem enfatiza Patto (1985) é "impossível determinar quem são os portadores de problemas de ajustamento ou aprendizagem decorrentes de uma dinâmica pessoal ou interpessoal que escape às influências das injunções econômicas e políticas geradoras de opressão. Se, uma vez modificadas as condições de opressão e miséria em que vive a maioria da população, estes problemas continuarão a existir na população escolar, e em que proporção, é uma questão sem possibilidade de resposta" (p. 207).

#### 1.6.2 - Abordagem Biologicista

Esta abordagem, surgida dentro da perspectiva mais ampla de análise individual da seletividade, abrange dois grandes grupos de explicação: os que entendem o fracasso como disfunção biológica do aluno e os que enfatizam o papel da desnutrição no

fracasso escolar.

Com o avanço das ciências médicas e, principalmente, da neurologia, as patologias neuropediátricas começaram a ser melhor definidas e diagnosticadas. No Brasil, os trabalhos de Lefèvre (1976) apontaram padrões de desenvolvimento neurológicos normais que começaram a ser largamente utilizados. Nessa direção, a ênfase nos aspectos biológicos foi crescendo e, inclusive, as escalas do Exame Neurológico Evolutivo (Lefèvre, 1976) começam a ser amplamente difundidas. Sob essa perspectiva, os trabalhos desenvolvidos revelam que as crianças de classe popular apresentam, com mais frequência do que nas classes altas, alterações neurológicas que justificam a sua não-aprendizagem (Rotta, 1975).

Uma outra forma de explicação, dentro desta abordagem, sobretudo a partir de estudos realizados no chamado "Terceiro Mundo", enfatiza o papel da desnutrição no fracasso escolar. Em consequência, a associação entre má nutrição em crianças de idade escolar e baixos níveis de aprendizagem começa a ser analisada em diferentes regiões do mundo<sup>24</sup>. Outros estudos, desenvolvidos a partir de acompanhamento, durante vários anos, de crianças que deixaram hospitais (Cravioto, 1969), mostraram que, mesmo submetidas a um programa de recuperação alimentar, as crianças continuaram apresentando deficiência em seu desenvolvimento nas áreas de percepção, desenvolvimento intelectual, conceituação e outras.

---

<sup>24</sup> Entre os que aprofundaram estudos sobre essa associação encontram-se Barrera-Moncada (1963) e, no Brasil, Marcondes (1969) e Esposito (1975).



Um primeiro questionamento que aqui se impõe diz respeito aos padrões utilizados para testar o desenvolvimento dessas crianças. Esses padrões, considerados normais, são retirados de grupos de crianças da classe média e alta, e, na totalidade dessas pesquisas, não é questionada a sua validade universal.

Outro aspecto a merecer discussão refere-se ao desempenho de crianças em situações de testagem. Moysés e Lima (1982) mostram a existência de discrepâncias importantes entre o desempenho de crianças de classe popular em situações cotidianas e situações experimentais<sup>2 5</sup>. Essas crianças apresentavam desempenho muito melhor nas situações cotidianas. Os autores chegam a essa conclusão após uma longa experiência de aplicação de Exame Neurológico Evolutivo e observação de crianças de escolas públicas periféricas.

Para relativizar o peso da desnutrição na aprendizagem das crianças, Craviotto (1969) teve o cuidado de mostrar outros aspectos que, aliados à desnutrição, contribuem para causar estas dificuldades:

a) o tempo perdido para a aprendizagem, já que a desnutrição pode ser decorrente de uma doença prolongada e, por outro lado, a criança desnutrida adoece com mais facilidade permanecendo, nesses períodos, privada de experiências importantes para o seu desenvolvimento;

---

<sup>2 5</sup> Carraher, Carraher e Schliemann (1982) chegaram à mesma constatação após observar crianças em contextos informais de vida cotidiana e comparar, nessas situações, seu desempenho com sua performance em testes formais. O grupo do CRESAS (1978) já havia apontado o fato de que as próprias condições em que são realizados os testes tendem a favorecer o desempenho das crianças que vivem mais próximas da cultura dominante.

b) a impossibilidade da aprendizagem em períodos críticos do desenvolvimento;

c) vários níveis de apatia e desmotivação, conseqüentes à desnutrição, tornando a criança menos estimulante para o adulto, o qual, por sua vez, diminui sua atenção para com ela, o que minimiza a interação da criança com seu ambiente físico e social em geral.

Tais estudos evidenciam a dificuldade que existe para separar os efeitos da desnutrição de outros aspectos, principalmente de estimulação adequada para realmente definir a consequência objetiva da desnutrição sobre a aprendizagem.

Sabendo-se que a taxa média de mortalidade infantil brasileira até um ano de idade é de 26,9%, pode-se afirmar que, certamente, os mais atingidos pela subnutrição não chegam até a escola.

O trabalho organizado por Dantas (1979), com crianças de três quadros nutricionais diferentes, apesar de vinculado a uma perspectiva culturalista, mostrou que o estado nutricional não afeta a capacidade intelectual dos indivíduos, quando a estimulação cognitiva é rica e diversificada.

No entanto, a ênfase às causas biológicas (e a desnutrição como uma delas) parece estar servindo para retirar da escola e da sociedade a responsabilidade fundamental sobre a questão da seletividade.

Collares et alii (1985) analisam a crescente ênfase que tem sido dada a esta abordagem:



"A busca de causas biológicas e respostas médicas para problemas eminentemente sociais, tentando um equacionamento a nível individual é um fenômeno crescente, observável também em questões educacionais. Medicalizar uma questão social e educacional é acima de tudo eximir a sociedade e a escola de qualquer responsabilidade.

Hoje, no Brasil, a desnutrição escolar é encarada como uma das causas principais do fracasso escolar, um entrave a qualquer método ou modelo pedagógico. Esse é um conceito disseminado nas áreas de saúde e educação e que permeia o discurso governamental sobre o fracasso do sistema educacional vigente. A merenda é colocada como um instrumento capaz de resolver tanto a desnutrição como o fracasso escolar."(p. 10)

É importante salientar que a desnutrição não é um fenômeno isolado, acidental em nosso sistema social e, portanto, suficiente para explicar o fracasso escolar e nem pode ser resolvida apenas com programas de alimentação. Baldijão (1979) mostra que o pauperismo e a fome são aspectos estruturais ligados ao modo de produção capitalista e conclui que "o capital vem utilizando uma rápida sucessão de gerações famintas e de vida curta que mantêm o mercado de trabalho bem abastecido, assim como uma série de gerações bem nutridas e de vida longa"(p. 53).

#### 1.6.3 - Abordagem Culturalista

Esta abordagem, mais usualmente conhecida como a "Teoria da Carência Cultural" ou "Teoria da Deficiência", começou a ser desenvolvida no início da década de sessenta, principalmente nos Estados Unidos, através dos trabalhos de J. McVicker Hunt e seus seguidores. Uma constatação, entre outras, serviu como base para os estudos teóricos e pesquisas empíricas: os sujeitos da seletividade escolar provêm, em sua grande maioria, das camadas oprimidas da população. Essas crianças, começam a supor esses pesquisadores, são produto de um ambiente cultural desfa-

vorecido, pobre em estímulos e vivências, que não permite um desenvolvimento adequado dos indivíduos nele inseridos, principalmente nas áreas de linguagem, desenvolvimento cognitivo e psicomotor.

O objetivo desse grupo de pesquisadores era encontrar uma forma de explicação para a seletividade escolar que substituísse o modelo psicológico já desgastado e insuficiente.

Patto (1981) resume algumas premissão e conclusões desses estudos:

"Uma das características destes estudos é que eles são, em sua maioria, valorativos e comparativos; o nível de rendimento, os padrões de interação, os valores, as atividades e as expectativas de um grupo ou classe social — a dominante — são tomados como norma, contra a qual são comparados os resultados obtidos com indivíduos pertencentes aos grupos ou classes sociais dominados. As conclusões a que chegam, em todas as áreas mencionadas, praticamente convergem para uma única afirmação: o pobre e sua cultura apresentam características mais negativas do que os integrantes da cultura dominante; daí para a conclusão de que são deficientes ou privados de cultura resta apenas um passo, dado por muitos." (p. 211)

No Brasil, esta abordagem começou a ganhar espaço junto aos pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, a partir do início da década de setenta, tendo Poppovic (1973), coordenadora de um grupo de pesquisadores dessa fundação, proposto o termo "marginalização cultural", assim definido:

"(...) refere-se ao processo que resulta dos fatores ambientais (condições de vida e aspectos culturais) atuantes de modo constante nos níveis sócio-econômicos baixos e que, por suas características, são importantes na determinação do fracasso vital dos indivíduos e na manu-



tenção de seu baixo nível de participação na sociedade global." (p. 11)

Essa definição postula que a classe oprimida teria uma cultura inferior, marginalizada do resto da sociedade, enfatizando essa cultura como determinante responsável pelo seu "fracasso vital". No entanto, o juízo de valor implícito nas expressões "carente" ou "deficiente", advindos da definição, é inaceitável numa perspectiva antropológica: nenhuma cultura pode ser considerada correta, universal ou superior. Por outro lado, também não se pode considerar que a cultura da classe oprimida seja independente da classe dominante. Os aparelhos ideológicos do Estado, entre eles a escola, têm, entre outras, a função de impregnar a classe dominada de valores da classe dominante, não possibilitando, portanto, a existência de culturas completamente diferentes. É preciso, também, analisar a expressão "baixo nível de participação na sociedade global" que é uma explicitação do termo "marginalização social". Na sociedade capitalista, cujas relações fundamentais são de dominação e exploração de uma classe sobre a outra, é imprescindível a existência da classe que participe efetivamente do mercado de trabalho como ofertante de mão-de-obra, sem participar da propriedade dos meios de produção. Trata-se, portanto, de uma forma de participação necessária à sobrevivência do sistema capitalista. Sua suposta marginalidade (seja cultural ou social) é, na realidade, uma forma de participação que possibilita a acumulação do capital e a manutenção do sistema capitalista.

Baseados nas premissas da "carência cultural", surgiram

vários projetos de educação compensatória<sup>26</sup>, que tinham como propósito suprimir as supostas carências que a privação cultural imprimia ao desenvolvimento infantil. No entanto, os resultados de tais projetos foram decepcionantes, pois, a médio prazo, os sujeitos não apresentavam melhores resultados escolares que outros não participantes dos projetos (Mitrulis, 1983).

A visão sociológica que embasa esta abordagem é a visão funcionalista de sociedade, com seus pressupostos de neutralidade do conhecimento, ordem e coesão como atributos da sociedade, percebendo a escola como instituição democrática, distribuidora igualitária do acervo cultural da sociedade. Essa mesma visão supõe que todas as crianças que entram na escola tenham iguais oportunidades de acesso ao conhecimento e analisa a seletividade escolar como uma consequência de natural diversidade entre os indivíduos. Sendo assim, preservada a igualdade inicial através de programas compensatórios, seria garantida a possibilidade de desempenho escolar posterior. No entanto, os resultados insuficientes desses projetos e a persistência de altos índices de seletividade são os melhores indicadores da falsidade de suas premissas.

Giroux (1984) comenta a dissimulação feita pela teoria da carência cultural uma vez que são referidos processos culturais específicos que envolvem relações antagônicas vividas entre grupos sócio-econômicos com acesso desigual ao poder e, assim, uma desigual habilidade de produzir, distribuir e legitimar seus princípios partilhados e suas experiências de vida. Por-

---

<sup>26</sup> Ver nota 11.



tanto, não é possível negar o fato de que as relações de classe distribuem de modo desigual as possibilidades de cada classe social e que, devido a essa distribuição, possam existir deficiências. No entanto, no contexto social e escolar atual, como já comentamos anteriormente, fica muito difícil delimitar o que são realmente deficiências e o que é produto da inadequação escolar.

#### 1.6.4 - A Abordagem Reprodutivista

A obra de Bourdieu e Passeron (1975) lançou uma nova contribuição à sociologia da educação e, especificamente, à questão do fracasso escolar, principalmente na desmitificação das explicações psicológicas e culturais do fenômeno. A análise dos autores desvela o funcionamento ideológico do sistema escolar e a seleção social promovida por esse sistema segundo os critérios culturais da classe dominante. A função técnica da transmissão de conhecimentos da escola serve para assegurar aos herdeiros da ordem social vigente o acesso aos benefícios do poder, conferidos pelo sucesso escolar. A seleção social desempenhada pela escola é efetiva e aceita pelos excluídos por um processo de produção ideológica que culmina, ao fim da escolaridade, com o diploma concedido apenas aos indivíduos integrados aos valores da classe dominante.

Nos estudos de Bourdieu e Passeron, transparece a idéia de que a reprodução das classes sociais se dá quase que mecanicamente através da escola, influenciada pelo "capital cultural" que o aluno traz de sua família, criando um "habitus" próprio de cada classe social que a escola se encarregará de reproduzir

inevitavelmente. Assim, a escola é quase exclusivamente um "aparelho de distribuição" dos indivíduos em categorias sociais predeterminadas, favorecendo os já favorecidos e excluindo, desvalorizando, os já desfavorecidos.

Nessa linha de análise, o fracasso escolar adquire uma importância fundamental, pois é através dele que a seletividade acontece.

Toda a argumentação de Bourdieu e Passeron é fundamental para a compreensão do papel da escola entendida como reprodutora do sistema social onde não há nenhuma autonomia para contrapor-se a esse sistema. Existe, contudo, na escola, como nas outras instituições, um certo espaço para a resistência e superação desse papel a ela atribuído que constituem as contradições da escola. Os próprios agentes que nela atuam podem ampliar esse espaço de autonomia relativa, buscando uma educação realmente igualitária. Sendo assim, apesar de fundamental a análise de Bourdieu e Passeron, acreditamos que a escola tem condições de rever o papel a ela atribuído pela classe dominante, também no que se refere à questão da seletividade escolar.

Um segundo grupo, representado principalmente por Bowles e Gintis (1976) e Althusser (1971) enfatiza o papel reprodutor da escola, enfocando não a reprodução cultural, como Bourdieu e Passeron, e sim a reprodução social. O tema central desse grupo é a noção de que a escola desempenha um papel fundamental na reprodução das formas sociais, necessárias para sustentar as relações capitalistas de produção.

Como bem analisou Giroux (1984), esses dois grupos de teó-



ricos da reprodução não chegam a discutir o papel das condições materiais de vida da classe trabalhadora, bem como as resistências que os alunos dessa classe expressam na escola frente às situações que lhes são apresentadas.

#### 1.6.5 - Abordagem Antropológica

Até a década de sessenta, os estudos de Sociologia da Educação foram realizados dentro de uma perspectiva predominantemente macro-social: estabeleceram-se relações entre estratificação social, escolarização, mobilidade social e educação, entre outros, que foram utilizadas para fundamentar as decisões políticas de amplo alcance, entre elas, a da expansão de oportunidades educacionais e do desenvolvimento de projetos de educação compensatória, baseados nas premissas da abordagem culturalista. No início da década de setenta, no entanto, como já vimos, os resultados desses projetos começaram a mostrar-se insuficientes. As explicações culturalistas não deram conta das expectativas de melhoria dos resultados escolares.

Um grupo de pesquisadores, entre eles Michael Young e Basil Bernstein, do Instituto de Educação da Universidade de Londres, desloca a perspectiva de suas pesquisas sociológicas para o nível micro-social, em que a escola, as relações dentro dela, a sala de aula, o conteúdo e o currículo tornam-se o centro das atenções.

Esta abordagem, contudo, não é composta por um grupo homogêneo: é mais correto afirmar que ela procede de muitas linhas de pesquisa crítica, as quais analisa Mitrulis(1983):

"Estas (linhas) se compõem em dois grandes blocos: as sociologias críticas e as sociologias interpretativas. No primeiro bloco estão as correntes neo-marxistas que procuram elucidar os efeitos repressivos das estruturas políticas e sociais e a Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, combinando Marx e Freud na tentativa de desvelar como as estruturas normativas, entre elas os sistemas educacionais, influenciam as percepções dos indivíduos e como procuram legitimar as estruturas econômicas existentes. No segundo bloco, as sociologias interpretativas rejeitam a explicação estrutural apoiados na convicção de que toda a realidade social é um constructo dinâmico que resulta nas atividades cotidianas dos indivíduos."(p. 95)

O que une esses grupos é a visão dialética de mundo, a rejeição do funcionalismo positivista, a ênfase na intencionalidade e reflexividade e a oposição unânime às abordagens biologicistas e culturalistas.

No que se refere à seletividade escolar, o grupo considera que o problema não é propriamente da família, nem unicamente da escola, mas surge de fatores externos que atingem a ambos. São as relações de classe social que regulam os processos internos da escola e das famílias, as relações entre a família e a escola, e que determinam a seletividade.

Para melhor conhecer tais relações na forma como elas aparecem na escola, esta abordagem optou pelo estudo etnográfico em que aparece a observação sistemática de salas de aula e as entrevistas, em geral, não-diretivas, como principais instrumentos de pesquisa.

O estudo etnográfico permite observar a interação social em situações "naturais", observar fenômenos não documentados e contextualizar a complexidade dos processos sociais.



Um dos pressupostos básicos desse tipo de estudo é a percepção integrada da realidade, isto é, a compreensão do fenômeno em estudo numa globalidade que lhe dê sentido. No caso da escola, é necessário interpretar a rede de inter-relações observadas levando-se em conta o seu contexto particular e a relação com a totalidade maior na qual ela está inserida e que, em certa medida, a determina. Um segundo pressuposto refere-se à busca de uma compreensão profunda dos significados atribuídos, pelos sujeitos observados, ao fenômeno em questão. Sabe-se que os significados são construídos socialmente, mas cada indivíduo os organiza e os elabora de acordo com sua própria experiência. A compreensão de que uma situação particular reflete uma significação social é um terceiro pressuposto desse tipo de designação, surgindo a necessidade de uma abordagem nitidamente qualitativa, que enfatize processos e não resultados. Um outro pressuposto fundamental refere-se ao método de análise dos dados, basicamente indutivo, o qual não se inicia com modelos ou hipóteses e sim com a compreensão de detalhes e inter-relações que se examinam em padrões e processos, cada vez mais amplos. As categorias de análise são determinadas sucessivamente no encontro com a informação.

Como muito bem resume Lopez (1984), "o objetivo da etnografia é captar a rede de significações subjacentes no fluxo do discurso social" (p. 33).

Ainda são escassos os estudos empíricos realizados nesta perspectiva de análise. Wilcox (1982) realizou um estudo etnográfico comparativo nos Estados Unidos, em duas salas de aula:

uma situada numa escola de classe média-baixa e a outra numa escola de classe baixa. Após observações intensivas, a pesquisadora concluiu que o professor da escola de classe baixa utilizava mais estratégias orientadas à obediência e ao controle externo e concentrava-se em regras de comportamento e de conduta. Já a professora da escola de classe média utilizava estratégias mais orientadas para a internalização de normas, e para o conhecimento acadêmico. Outra diferença importante refere-se à participação verbal dos alunos: a professora da classe média incentivava os alunos a desenvolverem sua linguagem oral e suas habilidades verbais, enquanto na escola de classe baixa isto não acontecia. Estudos semelhantes foram realizados por Anyon (1980) e Leacock (1969), também nos Estados Unidos.

Outra pesquisa foi realizada no Chile, pelo grupo de Lopez et alii (1984) enfatizando o papel dos aspectos internos da escola na produção do fracasso escolar. Foram realizadas observações em seis salas de aula de uma escola municipal e em duas salas de aula de uma escola particular, esta última subvencionada pelo estado<sup>27</sup>. Além das salas de aula, foram realizadas observações, no ambiente escolar, e entrevistas com os professores, alunos e pais. As autoras chegaram à conclusão de que "existem diversas práticas que vão discriminando os alunos considerados 'normais' dos outros condenados ao fracasso, prematura e, em muitos casos, arbitrária e incessantemente" (p. 360). Entre essas prá-

---

<sup>27</sup> Uma grande parte das escolas particulares do Chile, após o golpe militar de 1973, foi abarcada pelo Estado que, assumindo os custos, também passou a exercer um maior controle ideológico sobre essas escolas.



ticas, ressaltam a forma predominantemente verbal de transmissão do conhecimento, o tipo de relação autoritária entre professores e alunos e a alienação dos conteúdos. É, pela nossa constatação, o único estudo etnográfico voltado especificamente para essa questão.

O estudo de Silva (1984), realizado em três escolas de diferentes classes sociais de Porto Alegre, é um dos poucos estudos que encontramos, no Brasil, dentro desta perspectiva<sup>28</sup>. Duas turmas de cada escola foram observadas e seus professores, entrevistados. O autor conclui que, nas salas de aula da escola de classe baixa, o professor enfatiza processos de memorização e controle de conduta, e a interação oral é limitada. Esses mesmos padrões foram encontrados na escola de classe média, com ênfase maior no uso de livro-texto e com um grau mais elevado de eficiência do que na primeira.

Já na escola de classe alta, predominam processos de conceitualização, expressão oral e outras formas de auto-expressão para resolver situações pedagógicas. Também as formas de negociação predominam sobre as formas autoritárias de controle de conduta encontradas nas outras duas escolas.

Tais estudos têm trazido à tona aspectos até agora relegados na pesquisa educacional. Após a convergência de estudos que mostram que a escola está desenvolvendo formas internas de ensino que resultem em tipos de escolarização diferentes em função da classe a que pertence o aluno, começam a ser levanta-

---

<sup>28</sup> Outro estudo nesta linha é a pesquisa de Ott (1983).

das questões sobre a produção desse ensino diferenciado.

Por considerar parciais ou mistificadoras da realidade as explicações usuais sobre a seletividade e, principalmente, por não concordar com os pressupostos sócio-filosóficos que as embasam, optamos pelo estudo antropológico, utilizando um design etnográfico, que lentamente tem-se introduzido no campo da investigação educacional brasileira.



## 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA

### 2.1 - SELEÇÃO DA ESCOLA

A escola onde se realizou esta pesquisa foi selecionada após um levantamento realizado na Primeira Delegacia de Educação de Porto Alegre, que coordena 62% das escolas públicas desta Capital. As escolas da Delegacia de Ensino foram classificadas segundo cinco requisitos:

- atendimento massivo à população da classe trabalhadora;
- índices de repetência de evasão acima de 35%;
- localização dentro do perímetro urbano;
- funcionamento de turmas de primeira a quinta série, no mínimo;
- população discente entre seiscentos e novecentos alunos.

Tais critérios surgiram devido à preocupação em estudar a questão da seletividade escolar num local onde assume proporções de fenômeno de massa: escolas que atendem à classe trabalhadora. Limitou-se o número de alunos entre seiscentos e novecentos para analisar uma escola com um certo grau de complexidade mas não tão grande a ponto de tornar a coleta de dados impossível. Foram selecionadas somente escolas de primeiro grau devido ao fato de que é nessas escolas que se encontram os índices de repetência e evasão mais altos.

De um total de 97 escolas, quatro atendiam a todos esses critérios. Após contato realizado com a direção das escolas, optou-se pela Escola da Vila Silva<sup>29</sup> (nome fictício), pois foi onde houve, por parte da direção e setores de supervisão e orientação, maior receptividade à proposta da pesquisa. O fato de não estar sendo realizada nenhuma outra pesquisa no local também contribuiu para a escolha<sup>30</sup>.

## 2.2 - Técnica de Observação

Sendo o objetivo principal da pesquisa descrever os mecanismos internos da escola e, mais especialmente, da sala de aula, optou-se pela observação como instrumento principal da coleta de dados. Fora da sala de aula, utilizou-se um bloco de anotações no qual eram registrados minuciosamente os eventos ou situações observadas, às vezes durante sua ocorrência e, na maior parte do tempo, logo após.

Na sala de aula, foram registrados os acontecimentos que envolviam um maior número de alunos da turma, já que logo se descobriu ser impossível o registro de todas as situações, principalmente em turmas com trinta alunos, em média. No início, descreveram-se mais minuciosamente os aspectos ligados à relação professor-aluno, conteúdos trabalhados, relação entre alunos e avaliação. No entanto, os diálogos espontâneos entre os alunos foram se mostrando importantes, no decorrer da pesquisa, e, gradativamente, priorizou-se também o registro dessas

---

<sup>29</sup> Não será mencionado o nome da escola, nem o local onde ela se localiza, a fim de preservar as pessoas que nela trabalham. Os nomes dos professores observados foram trocados também com esse objetivo.

<sup>30</sup> Em duas das outras escolas selecionadas desenvolviam-se pesquisas.



conversações.

Os acontecimentos da sala de aula foram registrados da forma mais detalhada possível, enfatizando-se a linguagem textual e utilizando-se alguns símbolos e abreviaturas para facilitar o registro. Imediatamente após o término de cada observação, eram acrescentados detalhes que não puderam ser registrados no momento da sua ocorrência.

Como recurso, foi utilizado o gravador, em conjunto com as anotações escritas, para o registro das observações das salas de aula. Entretanto, devido à quantidade de estímulos sonoros simultâneos, conversas de alunos de outras salas, músicas e gritos, a transcrição dessas gravações se mostrou inviável.

O registro das atividades foi realizado com o observador sentado no fundo da sala de aula. Na primeira observação efetuada em cada sala de aula, foi explicado aos alunos que seriam acompanhadas suas atividades durante o ano através da observação e, eventualmente, da participação nas suas tarefas. De início os alunos perguntavam sobre o que era escrito pelo observador, sendo-lhes explicado que era registrado tudo o que acontecia em sala de aula. Eventualmente participou-se das conversas dos alunos e, com frequência, conversava-se sobre situações de sala de aula ou da escola.

É necessário tecer alguns comentários sobre a situação de haver um observador em sala de aula. É possível afirmar que a maioria dos professores não modificava sua forma de agir com a chegada do observador, com exceção de uma das professoras que claramente mudava de atitude sempre que o observador entrava na

sala (pelo fato de ser observada uma outra sala ao lado, foi possível perceber que ela gritava com muito mais frequência quando não era observada). Outra professora demonstrou seu descontentamento pela observação, pois solicitava ao observador que viesse em outros momentos, alegando a realização de prova ou a exposição de conteúdos nos quais ela preferia que não houvesse interferência.

É impossível definir com clareza o quanto a presença de um observador interferiu na rotina da sala de aula: nas primeiras vezes, os alunos estavam muito curiosos quanto ao que era escrito e quanto à causa da presença do observador. À medida que essas perguntas foram respondidas e a presença do observador foi se tornando familiar, parece que a interferência se reduziu a níveis mínimos.

Foram realizadas, no total, 121 horas de observação em sala de aula, assim distribuídas:

TABELA 3

Distribuição do número de horas de observação por séries

<u>Série</u>	<u>nº de horas</u>
1a. série A	18
1a. série B	23
2a. série A	15
2a. série B	16
3a. série A	13
3a. série B	12
4a. série A	12
4a. série B	12
<u>T O T A L</u>	121

Fonte: Registro das observações realizadas durante o período de abril a dezembro de 1985.

As observações, realizadas em diferentes horários em cada sala de aula, abarcando-se todos os momentos da rotina escolar,



foram registradas no período de 12 de abril a 10 de maio e retomadas durante o período de 10 de julho a 20 de dezembro de 1985. Essa interrupção ocorreu devido à greve<sup>31</sup> dos professores. Também foram realizadas 63 horas de observações de situações de fora da sala de aula, tais como recreios, manifestações de alunos, horas cívicas, reunião de professores etc... perfazendo um total de 184 horas. Os dados coletados em sala de aula, foram tabelados a partir de categorias (Anexo I) estabelecidas após a leitura e análise minuciosa das observações.

### 2.3 - TÉCNICA DE ENTREVISTA

Após a realização da maioria das observações, durante os meses de novembro e dezembro, foram realizadas entrevistas com os professores, numa perspectiva não-diretiva<sup>32</sup>, que possibilitasse uma afluência maior de dados e respostas mais significativas.

Foi utilizado um esquema que norteou a entrevista (Anexo II), a qual se referia à formação do professor, ao relacionamento professor-aluno e professor-comunidade, às perspectivas do professor quanto aos conteúdos trabalhados em sala de aula, ao currículo, às formas de avaliação e às explicações para o fracasso escolar. Todas as entrevistas foram gravadas com a permissão dos professores, num total de oito assim distribuídos: as professoras de cada turma de primeira, segunda e ter-

---

<sup>31</sup> Conforme capítulo 3.5, p. 75.

<sup>32</sup> Usamos esse termo no sentido definido por Thiollent (1984) a fim de contornar os cerceamentos impostos pelas entrevistas com perguntas fechadas, na medida em que estas suscitam respostas que podem não corresponder às dimensões mais significativas do entrevistado.

ceira série e as professoras de português e matemática das quartas séries. Somente essas duas professoras da quarta série foram entrevistadas devido ao fato de que, nessas duas disciplinas, encontra-se a maior porcentagem de repetência da série. Foram entrevistadas também a diretora da escola, a orientadora educacional, as duas supervisoras e uma funcionária, moradora antiga da Vila, que possibilitou a caracterização do local.

#### 2.4 - OUTROS DADOS COLETADOS

Apesar do foco principal da pesquisa ser a dinâmica da sala de aula, foram coletados outros tipos de dados que permitiram uma melhor compreensão dos processos internos das turmas em seu contexto mais amplo, a escola. Foram realizadas vinte horas de observação dos recreios e horas cívicas, quinze horas de participação nas atividades realizadas durante o período da greve dos professores, cinco horas de observação de reuniões de professores, quatro horas de observação de reunião de pais e dezenove horas em atividades diversas — intervalo dos professores, manifestações de alunos no processo de escolha de diretores, aulas de recuperação, etc... Nessas situações, foram anotados, posteriormente, os fatos observados e, em algumas vezes, foi utilizado o gravador. Também foram coletados, na secretaria, dados que possibilitaram a caracterização da escola, exemplos de testes, boletins e cadernos de chamada.



### 3 - UNIVERSO ESCOLAR

#### 3.1 - DESCRIÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR

A escola, na qual realizou-se esta pesquisa, situa-se na zona leste de Porto Alegre, a trinta quilômetros do centro da cidade. Porto Alegre, em 1985, abrigava 1.125.477 habitantes, numa área de 522 Km<sup>2</sup>. Esta vila começou a se formar em 1963 e, como bairro periférico, as melhorias urbanas são poucas e sempre conseguidas através de mobilização popular. A primeira mobilização do bairro data de 1968 quando os moradores conseguiram a instalação da escola, a rede de esgotos e a rede elétrica que atinge cerca de um terço da vila. Nesse local, moram por volta de cinco mil habitantes<sup>33</sup>.

A vila é dividida em duas partes. A primeira, mais antiga, começou a se formar em 1963 com a ida de famílias oriundas de outras vilas desapropriadas. Essas famílias foram legalizando sua situação e, atualmente, são proprietárias dos terrenos onde residem. A maior parte dessas famílias possuem casas de alvenaria simples, localizadas na rua principal, e se constituem de operários da construção civil, mestres-de-obras, motoristas, co-

---

<sup>33</sup> Esses dados foram coletados através da entrevista com a diretora, com uma funcionária da escola que é moradora da vila e com uma mãe de aluno da escola, presidente da Associação de Mães da "Segunda Vila".

bradores, vigilantes, carpinteiros, pintores, mecânicos e eletricitistas. Aproximadamente a metade das mulheres dessa parte da vila trabalham em indústrias e fábricas próximas, ou como faxineiras.

A segunda parte da vila é composta de famílias vindas há pouco tempo (a partir de 1980), que habitam os locais mais periféricos da vila, oriundos de cidades do interior ou, em menor número, de outras vilas. Existe um grande número de pessoas oriundas de uma determinada cidade do interior do Rio Grande do Sul, devido à vinda de um líder comunitário daquela cidade para a vila. Essas famílias, em sua maior parte, são compostas por ex-trabalhadores rurais, desempregados, biscateiros ou, numa parcela menor, trabalhadores das profissões citadas acima. Suas casas são de madeira, constituindo-se a maior parte de barracos de uma só peça.

A mobilização dos moradores hoje tem como objetivo principal a instalação de um posto policial que funcione 24 horas por dia, pois o número de brigas na vila é alto. A comunidade também tem se organizado para buscar um atendimento mais abrangente e efetivo do Posto de Saúde estadual que funciona na vila.

Os filhos dos moradores das duas vilas, que geograficamente é uma só, constituem a totalidade da população da escola. Segundo os registros da escola, cerca de 99% dos moradores recebem até um salário mínimo e os restantes recebem de dois a três salários. É possível que tais dados não sejam totalmente corretos, pois, eventualmente, os pais não registram a renda cor-



reta para não pagarem à escola a chamada contribuição mensal.

Topograficamente, a região do bairro é acidentada. O ponto principal do local se constitui de um largo, sem praça central, onde inicia a linha de ônibus que liga a vila ao centro da cidade, denominado "rodoviária" pelos moradores. Desse largo saem ruas de pequena extensão, todas de chão batido. A entrada para a vila é feita por dois caminhos. O primeiro acesso é através da única rua calçada da vila, onde se encontram as casas de alvenaria, pertencentes aos moradores mais antigos. Perpendicular a essa via, saem ruas pequenas onde estão os casebres de madeira, ruas sem calçamento e com instalação elétrica e hidráulica precária, feitas pelos próprios moradores. O segundo acesso é uma rua de chão batido que leva à parte alta da vila, onde se encontra a escola.

### 3.2 - DESCRIÇÃO DA ESCOLA

A escola, de construção de madeira, simples, é térrea, despojada, com aparência descuidada. É composta por cinco pavilhões de madeira que formam uma espécie de U invertido, com um bonde velho, sem uso, no meio do conjunto de pavilhões. O acesso aos pavilhões é feito através do pátio descoberto, de chão batido. No primeiro pavilhão, de entrada, encontram-se a sala do SOE, os banheiros, duas salas de aula, a cozinha, a secretaria, a sala da direção, dos professores e do S.S.E.

Nos outros pavilhões encontram-se as outras salas de aula. Ao lado desses pavilhões, encontra-se outro pátio, também sem calçamento, que é utilizado como quadra de esportes. Do lado direito, existem casebres de madeira separados da escola por um

caminho de chão batido que leva à parte baixa da vila. Atrás da escola, existe um barranco que termina no mesmo local. Do lado esquerdo, há o posto de saúde e, na frente da escola, há dois bares e casas de madeira.

A escola funciona nos turnos da manhã e da tarde, atendendo, no início do ano, a um total de 1169 alunos<sup>34</sup>, assim distribuídos:

TABELA 4  
Distribuição dos alunos da escola da Vila Silva  
por séries

Série	Nº alunos	Novos	Repetentes	Nº de turmas
Nível B	50	50	---	2
Classe Especial	12	3	9	1
1a.série	344	206	138	9
2a.série	207	138	69	6
3a.série	241	176	65	7
4a.série	140	105	35	4
5a.série	105	90	15	3
6a.série	70	70	---	2
<u>T O T A L</u>	1169	858	331	34

Fonte: Secretaria da escola.

Para atender aos alunos distribuídos nessas trinta e quatro turmas, numa média de trinta e três alunos por turma, a escola conta com 48 professores, além da diretora, duas supervisoras educacionais, uma orientadora educacional e uma bibliotecária.

<sup>34</sup> Na data de nosso primeiro contato com a escola, em janeiro de 1985, a escola tinha um total de 928 alunos matriculados.



### 3.3 - Dados Sobre a Seletividade na Escola

A Escola da Vila Silva reproduz, em nível de micro-sistema, a seletividade que caracteriza o ensino público brasileiro.

A tabela seguinte demonstra a evasão de alunos ocorrida na escola nos últimos cinco anos.

TABELA 5

Percentual de alunos que concluem a série na qual se matriculam no início do ano na Escola da Vila Silva  
1981 - 1985

	81	82	83	84	85
1a. série	82,8	86,7	80	75	75
2a. série	91,3	91,0	81	80	88
3a. série	94,3	88,0	80	83,5	71,9
4a. série	80,7	90	71	80,9	83,3
5a. série	82,9	100	80	78,8	77,5
6a. série	--	--	--	--	79,7

Fonte: Secretaria da escola.

Dois motivos nos fazem questionar a veracidade desses dados. Em primeiro lugar, não estão aí incluídos os alunos transferidos, que, inúmeras vezes, não conseguem vaga em outra escola e acabam permanecendo sem estudar. Em segundo lugar, somente são considerados evadidos os alunos que permanecem 60 dias letivos sequenciados com falta no livro de chamada. Como a maior parte das evasões ocorre perto do final do ano, esses alunos não são computados como evadidos e sim como repetentes. Mesmo com essas ressalvas, percebe-se, pelos dados da escola, que, em média, 20% dos alunos matriculados não permanecem na escola até o final do ano. Pelas limitações apontadas, não é difícil supor

que essa percentagem seja maior.

A reprovação de quase a metade da população escolar é outro indicador da seletividade da escola.

TABELA 6<sup>3 5</sup>

Percentual de alunos aprovados no final do ano na  
Escola da Vila Silva - 1981-1985

	81	82	84	85
1a. série	55,5	43,18	61,4	52,3
2a. série	68,9	65,15	70,0	65,4
3a. série	71,7	50,36	75,1	59,3
4a. série	56,3	77,7	78,5	64,5
5a. série	82,5	52,5	79,1	80,4
6a. série	--	--	--	85,2

Fonte: Secretaria da escola.

A tabela mostra que, por volta de 40 a 50% dos alunos da escola repetem a série que frequentam. É importante ressaltar que uma boa parte desses, volta a se matricular na escola nos anos seguintes, como demonstra a tabela:

TABELA 7

Percentual de alunos repetentes matriculados no  
início do ano na Escola da Vila Silva - 1982-1985

	82	83	84	85
Classe Especial	80,0	70,0	75,0	75,0
1a. série	41,4	39,48	39,5	40,11
2a. série	23,6	21,26	21,26	33,33
3a. série	21,0	32,43	32,2	27,00
4a. série	35,8	11,40	12,8	25,00
5a. série	18,8	21,79	21,8	14,28
6a. série	--	--	--	--

Fonte: Secretaria da escola.

<sup>3 5</sup> A secretaria da escola não dispõe de dados sobre o ano de 1983.



Tais dados refletem a importância dada à escola pelos pais dos alunos, pois mesmo com reiteradas repetências, os alunos voltam a se matricular. A tabela também aponta a situação da classe especial, que, mais do que preparar os alunos para ingressarem nas séries seguintes, funciona mantendo-os anos a fio no mesmo grupo. As taxas de repetentes da 1a. série, por volta de 40%, demonstram que, pelos motivos que descreveremos mais adiante, quase a metade dos alunos que frequentam a primeira série já o fizeram em anos anteriores.

Nas turmas observadas durante o ano de 1985, a situação é semelhante ao quadro geral da escola.

TABELA 8

Situação dos alunos das turmas observadas durante o ano de 1985, ao término do ano letivo.

Situação dos alunos ao fi nal do ano	% Aprovados	% Reprovados	% Evadidos	% Transferidos
Séries				
1a. A	41,2	29,4	26,5	2,9
1a. B <sup>36</sup>	67,6	20,6	5,9	5,9
2a. A	55,6	33,3	17,0	-
2a. B	89,1	10,9	-	-
3a. A	59,5	18,9	18,9	2,7
3a. B	69,4	25,0	-	5,6
4a. A	47,2	27,8	25,0	-
4a. B	50,0	26,5	23,5	-

Fonte: Dados da secretaria da escola.

<sup>36</sup> Esta foi a turma de primeira série que obteve maior índice de aprovação na escola e que, justamente, teve maior número de troca de professores durante o ano, bem como a professora menos experiente.

### 3.4 - INSERÇÃO DO PESQUISADOR

Com o objetivo de discutir a possibilidade de realizar a pesquisa naquele local, foi realizada, em janeiro de 1985, uma entrevista com a diretora da escola, a qual se mostrou interessada, pois o tema da pesquisa seria "uma preocupação constante e fundamental" no seu trabalho. Também realizamos uma entrevista com a supervisora que demonstrou interesse na pesquisa, o que contribuiu para a seleção da escola.

No final de março, voltamos à escola para selecionar as turmas a serem observadas e posteriormente, numa reunião, a pesquisadora foi apresentada aos professores, quando explicou sumariamente os objetivos da pesquisa e os procedimentos possíveis. Cada professor das turmas escolhidas foi consultado individualmente para permitir — ou não — as observações e todos concordaram com o trabalho.

Até o início da greve, teve-se pouco contato com os professores fora das situações de observação. Durante a greve, devido à participação em algumas atividades, discussões e debates, foi possível estabelecer uma relação mais próxima com os professores. Após esse período, houve uma movimentação maior do pesquisador na sala de aula para observar o material dos alunos e conversar com eles. A aproximação cada vez maior com os professores permitiu que realizássemos as entrevistas dentro de uma postura não-diretiva e que obtivéssemos respostas significativas.

A direção da escola facilitou, sempre que possível, a coleta de dados da pesquisa. No período de realização das entre-



vistas, foram providenciados professores substitutos para que os professores das turmas observadas pudessem ser entrevistados. Também o material de secretaria foi colocado à disposição do pesquisador.

### 3.5 - O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA E A GREVE DOS PROFESSORES

No dia 10 de maio de 1985, foi deflagrada a greve dos professores, fruto de constantes achatamentos salariais aos quais foram submetidos os professores e de desacertos nas negociações com o Estado e, por isso, teve adesão praticamente total da categoria.

As principais reivindicações dos professores foram as seguintes:

- piso salarial de dois salários mínimos e meio;
- décimo terceiro salário a partir de 1985;
- eleição direta para diretores.

No período de greve, participou-se, junto aos professores da escola observada, das reuniões de núcleos de escolas, das assembléias e atos públicos da categoria e das reuniões com os pais de alunos, realizadas para discutir os objetivos da greve e a situação do magistério.

Após várias negociações, aos cinquenta e sete dias de greve, os professores conseguiram um piso salarial de dois salários mínimos, em maio de 1985, e dois salários mínimos e meio, em novembro de 1986. O décimo terceiro salário foi concedido em dezembro de 1986. E a eleição para diretores foi concedida na forma de escolha de lista tríplice.

Frente a essas conquistas, que deixavam longe as reivindicações iniciais, a maioria dos professores optou pela volta às aulas, principalmente pelo longo prolongamento da interrupção das atividades.

Com exceção de uma, todos os professores da Escola da Vila Silva participaram da greve. Na assembléia final, no dia 8 de julho de 1985, os professores dividiram-se entre os que queriam voltar às aulas — a maioria — e os que optavam pela permanência da greve. Na volta às aulas, essa divisão ficou mais evidenciada através das constantes discussões entre eles, da formação de grupos fechados e, principalmente, através da ausência de uma boa parte deles, na sala dos professores, na hora do recreio.



#### 4 - PRÁTICA ESCOLAR: RECONSTRUÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO- APRENDIZAGEM

O objetivo deste capítulo é reconstruir os processos que ocorreram no interior das salas de aula observadas. Optou-se por uma análise do tipo descritivo que permite uma aproximação maior da trama de inter-relações que ocorrem nas salas de aula e os aspectos que, mais especificamente, vão produzindo o fracasso escolar. Será descrita cada uma das turmas separadamente para preservar suas particularidades e contradições específicas. Construída a partir da leitura intensa dos dados (Anexo I), a categorização utilizada nos dá uma dimensão da realidade; no entanto, ela não substitui a descrição minuciosa das situações através dela categorizadas.

##### 4.1 - 1a. SÉRIE A

##### 4.1.1 - Características Gerais

A sala desta turma, no primeiro pavilhão da escola, está próxima da sala de professores, da supervisão e da direção. É uma sala pequena (por volta de 5 m<sup>2</sup>) para os 34 alunos que nela se encontravam no início do ano (9 se evadiram durante o ano). As classes são dispostas em cinco filas, de duas em duas, havendo pouco espaço para a passagem entre elas. Há três janelas no

fundo, de onde se vê a rua principal da vila e, nas paredes, não há nada. A mesa da professora fica na frente da sala, do lado do quadro-negro, e não há armário, na sala, por falta de espaço.

A turma é composta por alunos repetentes, uma ou mais vezes, e suas idades variam de 7 a 12 anos.

#### 4.1.2 - Características do Processo de Ensino-Aprendizagem

O processo de ensino aprendizagem desta turma é basicamente centrado nas atividades propostas pelo professor. Após o sinal de entrada, os alunos conversam uns minutos, pegam seu material e a professora começa a passar exercícios no quadro ou apresenta uma letra nova para, logo após, escrever exercícios de fixação. Pouco tempo (5 a 10 minutos) é usado para explicações orais.

A aula geralmente inicia com instruções que as crianças devem seguir para começar as atividades.

P - *"Vamos colocar a data e começar a trabalhar."*

*A professora levanta-se e escreve no quadro: Porto Alegre, 24 de julho de 1985. Separe as sílabas: fica, foca, fada, bafo, afiada, café, bife. 2 - Unir: fa-da, a-fi-a-da<sup>37</sup>.*

A - *"Separar as sílabas, professora?"*

P - *"É, eu vou separar no quadro-negro e vocês vão copiar"*

---

<sup>37</sup> A reprodução dos diálogos obedece aos seguintes critérios: P - representa a fala do professor; A - do aluno para o professor ou para a turma; A-A, do aluno para outro aluno.



*em cima e depois embaixo. Depois eu vou fazer ditado com essas palavras que eu estou colocando no quadro."*

A professora determina todas as atividades a serem realizadas e, em geral, não aceita sugestões dos alunos para modificá-las. Sempre há muita interação verbal entre os alunos.

As atividades predominantes são cópia de exercícios de completar palavras ou unir sílabas, escrita de palavras abaixo de desenhos e ditados.

Em termos gerais, todas as aulas seguem a mesma sequência.

A maioria dos alunos têm pouco interesse pelas atividades propostas. Em geral copiam as tarefas conversando muito sobre outros assuntos e realizando brincadeiras tais como jogar aviõezinhos, desenhar com giz nas classes, trocar figurinhas, jogar "pulso" e outras menos comuns. E, em muitas situações, verbalizam seu desagrado.

P - *"Agora vamos separar as sílabas."*

A - *"De novo, não. Já separamos, professora!"*

A - *"Separar as sílabas?"*

P - *"É, depois eu vou fazer ditado com essas palavrinhas que estou colocando no quadro."*

A - *"Ditado, hugg!" (expressão de desgosto)*

A - *"Ditado! Tô ralado."*

Quando a professora se ausentava da sala, a interrupção das tarefas era imediata pela maior parte dos alunos.

Em todas as observações realizadas antes do recreio, registrou-se o interesse dos alunos em saber quanto tempo faltava para o recreio.

Poucos alunos memorizam as atividades realizadas em dias

anteriores.

*A professora pergunta, no início da aula:*

P - "Quem lembra o que fizemos ontem?"

A - "Brincamos de história de galinha."

P - "Quem lembra da história da galinha?"

A - "Eu. A galinha perdeu os pintinhos."

P - "E daí? Quem lembra o resto?"

A - "Eu ... não lembro não."

A - "Nem eu."

*Vários alunos conversam*

A - "Não sei, professora."

P - "Ninguém lembra? Então vamos fazer outra atividade."

Existem regras de trabalho que, por vezes, são cumpridas, entre as quais a de que só vai ao quadro quem a professora chama e não quem pede. E, quando os alunos brincam com algum objeto durante o período de aula, a professora e só entrega na saída.

A professora demonstrou sem pre mais preocupação em colocar muitos exercícios no quadro, do que em atender às dúvidas, mesmo as expressas pelos alunos. Dessa forma, a aprendizagem é colocada como responsabilidade somente dos alunos.

A - "Eu não sei fazer isto, professora!"

P - "Cópia quieto."

A - "Na hora da saída vou brincar de pegar!"

P - "Leando, não estás bem no 'separa' e 'junta' sílabas, es-  
tuda mais. (...)"

A - "Eu não entendi esse exercício."

P - "É que nem o exercício de ontem. Em vou escrever as pa-  
lavras."

A ênfase da professora é sempre nas atividades e não no conhecimento.



A professora ignora os assuntos externos à sala de aula trazidos pelos alunos, mesmo quando é solicitada a opinar.

*Os alunos estão escrevendo a palavra "casa" e desenhando.*

P - "Leandro, copia logo, senão tu não vai ter tempo de copiar."

A-A- "A água da casa da Jane sai lá de casa."

A-A- "Aquele vez alagou tudo!"

P - "Jane, pára de falar. Eder, senta."

*Três semanas depois, quando a professora está escrevendo no quadro:*

A - "Né que a mãe pode ensinar a gente em casa? Hem, professora?"

P - "É."

A - "Viu, guria?"

A - "Mas a minha não pode."

A - "Azar é teu."

*A professora continua escrevendo no quadro.*

A professora permanece a maior parte do tempo sentada, escrevendo no livro de chamada ou preparando exercícios, sem se preocupar em dar assistência individual aos alunos.

Através da categorização dos dados, constatou-se que a maior parte das verbalizações dos alunos (72,62%) refere-se a assuntos não diretamente ligados aos conteúdos. No que se refere às verbalizações do professor, somente um quarto (25,84%) referia-se à transmissão de informações.

A maior parte das intervenções verbais do professor (60,74%) refere-se à determinação de regras de conduta (21,81%) ou à execução de atividades (38,93%).

A professora utiliza somente o quadro-negro como recurso,

o que é alvo de reclamações dos alunos.

A - "*A outra professora trazia cartazes para nós.*"

A - "*A professora escreve, escreve, escreve, não pára de escrever.*"

Além disso, o processo de ensino-aprendizagem da leitura ocorre fundamentalmente em sala de aula e os aspectos extra classe, trazidos pelos alunos, não são incorporados ao que está sendo trabalhado.

As correções das atividades são feitas no quadro, em geral pela professora, ou eventualmente, pelos alunos. A professora também chama os alunos para ver os cadernos com o objetivo de apontar as incorreções, sem dar explicações claras sobre os erros por eles cometidos. Assim, por exemplo, ao revisar um exercício, diz a um aluno: *Olha bem, está errado, faz certo*. Sempre a correção é feita pela professora que não estimula e, eventualmente, repreende conversas entre os alunos sobre os conteúdos.

A professora apresenta as provas (de avaliação) como uma atividade a mais, sem que essas constituam uma situação ameaçadora. No entanto, insiste muito nas regras de conduta que, em geral, não são muito cobradas: não conversar, trabalhar individualmente, não pedir ajuda.

#### 4.1.3 - Formas de Controle de Conduta

A disciplina em sala de aula é pouco cobrada pela professora. Principalmente no início do ano, e menos frequentemente após agosto, a professora impõe algumas normas: formar fila na entrada, não comer na sala, não conversar com os colegas, não brincar durante a aula, ir um de cada vez ao banheiro, permane-



cer sentados nos seus lugares.

O controle dessas atividades é feito através de chamamentos orais, de retirada do recreio e, eventualmente, de ameaças.

A - *"Professora, quem está sem recreio hoje?"*

P - *"Até agora, não tinha lembrado."*

A - *"O gurá, pra que lembrar a professora?"*

P - *"É o José, a Mariana ... e eles sabem por que estão sem recreio."*

A - *"Paulo, olha o trato que nós fizemos ontem, lembra? Vou ter uma conversa séria contigo de novo."*

As regras propostas não são justificadas e raramente é discutido com os alunos o seu porquê.

#### 4.1.4 - Relação Entre os Alunos e a Professora

Os alunos se mostram bastante dependentes da professora para tudo.

A - *"Professora, posso escrever uma palavra igual à dele?"*

P - *"Sim."*

*Quatro meses depois, os alunos estão desenhando e escrevendo palavras:*

A - *"Só isso aí? Qual é o outro que eu posso fazer?"*

P - *"Alguma que tu saiba escrever o nome. Senão, espera quieto."*

Nem todos os alunos aceitam passivamente a determinação de regras e expressam resistência. A atitude do professor, nesses casos, é sempre de ignorar a resistência dos alunos.

*Os alunos estão se organizando em grupos de três:*

P - *"Vocês dois no mesmo grupo não dá certo! Um de vocês vem para o outro grupo."*

A - *"Ah, deixa professora! Não vou não. Não vou fazer nada."*

A professora dirige-se para o outro grupo.

P - "Agora vamos juntar a sujeira do chão."

A - "Eu não vou fazer nada, nada, tá?"

P - "Luís, ajuda a Juliana a juntar."

Os alunos, geralmente se ajudam entre si e demonstram desalento frente a situações que não sabem resolver e onde não são ajudados pelo professor.

Os alunos estão recortando palavras de jornal e colocando no caderno. Um aluno não sabe ler e o outro diz:

A - "Recorta esta e coloca no teu caderno."

A - "Não adianta, eu não sei ler. Depois a professora pede para mim ler e eu não sei ler. Não adianta."

O aluno fecha o caderno, cruza os braços e baixa a cabeça(...).

Está escrito no quadro-negro um texto de cinco frases que os alunos estão copiando.

P - "Quem quer ler o texto?"

A - "Eu."

Uma só aluna se propõe a ler.

P - "Então, lê."

A - "Mico bebeu todo o xarope. Mico deu um vexame e já comeu metade do abacaxi. Mico mexeu na caixa de ameixa. Mico jogou o peixe no lixo. Mico puxou o xale roxo da vovô."

P - "Muito bem, Ana, lê."

A - "Mico bebe ..."

P - "Tá, alguém mais quer ler?"

A - "Eu não tenho coragem."

A - "Nem eu."

P - "Lúcia, vamos lá!"

A aluna começa a ler baixinho com a mão na boca.

P - "Tira a mão da boca."

A aluna começa a ler mais alto. Quando termina, a professora pergunta:

P - "Quem mais quer ler?"

A - "Eu não."



A - "Nem eu."

*Três meses depois:*

P - "Vamos ler o texto agora."

A - "Tem que ler, professora?"

P - "Quem quiser. Quem quer?"

A - "Eu não, nem eu."

P - "Ângela, lê."

*A aluna começa a ler.*

A - "O futebol. Alberto é jogador de futebol. Alverto é forte, alto e calmo. Na partida de sábado ele esteve ótimo. Alberto bateu uma falta e gol! Alberto é o maior! falou o locutor da rádio."

P - "Isto. Quem mais quer ler?"

*Nenhum aluno se propõe.*

P - "Só a Ângela vai ler hoje, ninguém mais?"

*Os alunos permanecem quietos.*

P - "Então vamos ler juntos."

*Dois alunos começam a ler.*

P - "Todos."

*Sete alunos começam a ler, outros copiam, outros conversam e três permanecem de braços cruzados.*

Na maior parte do tempo, os alunos realizam as atividades conversando entre si sobre vários assuntos, principalmente ligados a situações cotidianas de fora da sala de aula e sobre troca de material de trabalho (lâpis, borracha, etc...).

A-A-"Sábado eu não vou vir à aula, vou visitar minha tia."

A-A-"Eu acho que vou trabalhar com meu pai."

A-A-"Tu vai pegar o ônibus?"

A-A-"Claro, eu moro na faixa."

A-A-"Eu vou contigo."

A-A-"Olha, passou teu ônibus."

#### 4.1.5 - Relação com a Observadora

A professora demonstrou uma certa indiferença com relação à

observadora: recebia-a com pouco entusiasmo e só se preocupava em saber se haveria lugar para sentar. Sempre continuava a realizar as tarefas que estava fazendo, mesmo quando não se referiam às atividades de aula (preencher cheques, por exemplo) e ausentava-se da sala de aula frequentemente. A presença da observadora pouco alterou sua rotina de trabalho.

#### 4.2 - 1a. SÉRIE B

##### 4.2.1 - Características Gerais

Localizada no segundo pavilhão transversal ao principal, a sala de aula desta turma é ampla com a porta de entrada no fundo da sala e janelas numa das paredes laterais. As paredes da sala estão sempre vazias, exceto numa parte lateral que, após o mês de setembro, era preenchida com cartazes de figuras e palavras. Seis dos doze vidros da janela permaneceram quebrados todo o ano. Da janela vislumbrava-se o pátio utilizado para a aula de educação física e prática de esportes.

As mesas são dispostas em filas de classes separadas.

A turma é composta por 34 alunos não-repetentes, cuja idade varia de 7 a 9 anos.

Esta turma teve vários professores durante o ano. Do início do ano até a greve (10 de maio), a professora que trabalhou com eles era alfabetizadora há quase quinze anos.

Nesse período foram realizadas quatro observações. Percebemos que essa professora tratava os alunos de uma forma meiga e, ao mesmo tempo, firme. Preocupava-se em dar constante assistência individual e realizava atividades corporais (jogos com o corpo,



dramatizações), canções e desenhos como atividades mais frequentes. Sua rotina consistia de uma canção de entrada, oração, e exercícios motores e gestuais, desenho de letras, às quais ela sempre associava canções e, após o recreio, trabalho na cartilhas. Utilizava a técnica de relaxação com os alunos sentados nas cadeiras quando o barulho era muito intenso na sala de aula. Além da relaxação, o controle da conduta dos alunos era feito através de estrelinhas dadas à fila que melhor se comportasse.

Essa professora retirou-se logo após o reinício das aulas para realizar uma cirurgia e não voltou mais para a escola.

No período de 18 de julho a 10 de agosto, os alunos foram atendidos por três professoras substitutas que se revezavam para atendê-los. A partir de 10 de agosto, assumiu a professora que permaneceu com eles até o final do ano. Essa professora, recém-formada, foi contratada pelo Estado para atender especificamente a essa escola e, por consequência, a essa turma. Assim sendo, as observações foram retomadas em 15 de agosto, estando a descrição a seguir baseada nas observações realizadas a partir dessa data.

#### 4.2.2 - Características do Processo de Ensino-Aprendizagem

Todo o desenvolvimento das atividades é baseado na figura do professor. O método de alfabetização é o silábico.

*No início da aula a professora olha o tema de casa de cada aluno e logo dá instruções de trabalho.*

P - "Hoje nós vamos fazer aqueles exercícios que já fizemos. Vou colocar o desenho e vocês vão colocar o nome. Cada um vai fazer o seu trabalho bonitinho. Cada um o seu."  
A - "Hoje é dia 18, professora?"

*A professora não responde, escreve no quadro: Porto Alegre,*

*18 de setembro de 1985. Ditado. 1. (faz o desenho de um ovo) 2. (faz o desenho de um cacho de uvas) 3. (faz o desenho de um saco de leite).*

As atividades predominantes são o ditado, baseado em desenhos feitos no quadro, separação de sílabas, preenchimento de folhas mimeografadas com atividades de discriminação visual, posição no espaço, figura-fundo e, a partir de outubro, cópia de palavras e pequenos textos.

Os alunos expressam pouco interesse pela maior parte das atividades, conversando muito e caminhando pela sala.

A responsabilidade da aprendizagem é colocada exclusivamente nos alunos, sem que a professora se coloque como co-responsável. Eventualmente, a família é citada como co-responsável pela aprendizagem.

P - *"Vocês estudaram as palavrinhas do ditado?"*

A - *"Eu esqueci."*

P - *"Azar é teu. Eu vou fazer um ditado e recolher. Agora vou apagar o quadro e passar outras coisas."*

A - *"Não apaga, professora."*

P - *"Eu já dei tempo demais, quem não copiou, azar."*

*Três semanas depois, os alunos estão lendo palavras escritas no quadro:*

P - *"As frases que a tia ensina vocês têm que levar para casa, pedir para alguém ler para vocês porque não estão conseguindo ler em aula. Além de ler as frases, vocês vão copiar de novo, porque vocês estão muito fracos, entenderam?"*

Por outro lado, a situação de aprender é colocada, pela própria professora, como algo penoso, cansativo.

P - *"Vamos fazer tudo ligeirinho."*



A - "Professora, eu estou cansado."

P - "Vou matar vocês no cansaço hoje. Vamos trabalhar bastante."

A professora permanece a maior parte do tempo caminhando pela sala, vendo o caderno dos alunos e dando informações individuais a cada um quanto a suas tarefas. Essas informações, entretanto, sempre se referem a erros ou realizações incorretas dos alunos, nunca há elogios quanto às tarefas, nem esclarecimento quanto aos erros.

A professora caminha pela sala e vê os cadernos.

P - "Como está feio o teu caderno, vamos melhorar."

A - "Olha, vê se está certo o meu."

P - "Ih, está tudo errado, estudaste as palavrinhas que eu disse?"

O aluno não responde. (...)

P - "Olha a letra! Vai apontar este lápis. Não falha linha."

A professora continua caminhando pela sala. Alguns alunos conversam baixinho.

P - "Marcelo, caderno incompleto, chega de conversa. Fabíola, já te dei uma classe mais baixa. Por favor, mais capricho neste caderno de caligrafia senão não adianta nada eu passar. Cuida desta letra que está muito feia, horrível. (...)"

P - "Rosângela, não gostei deste trabalhinho. Faz de novo."

A aluna começa a chorar.

P - "Que é isso? Pra que isso? Olha bem o teu trabalhinho e vai fazer direitinho, tu sabe. Pára com isso."

A professora começa a caminhar pela sala e a aluna permanece de cabeça baixa, apoiada na classe.

A professora não permite trocas referentes aos conteúdos entre os alunos, repreendendo-os sempre que isto acontece. Da mesma forma, não permite que os alunos procurem no livro algum aspecto referente ao conteúdo.

Os alunos estão escrevendo palavras de desenhos copiados do quadro.

A - "Professora é com aquela letra da girafa que se escreve?"

P - "Isso é que eu quero ver se vocês sabem."

Uma aluna pega o caderno de um colega.

P - "Leila, larga, não faz assim, senta. Cada um fazendo o seu e eu vou olhando. Cada um o seu. (...)"

A professora está passando pelas classes, corrigindo os cadernos. Um aluno está com o livro aberto. A professora passa por ele e fecha o livro.

P - "Vamos escrever o que a gente sabe, de jeito nenhum olhar a cartilha."

A - "A Marinês está copiando dos outros."

P - "Eu quero ver o que cada um sabe, se vocês copiarem do colega eu não vou saber."

A - "Posso copiar da cartilha?"

P - "Não, tem que fazer o seu mesmo."

Duas semanas depois, uma aluna vai ao quadro fazer uma operação de adição.

P - "Quanto tem ali em cima?"

Outro aluno responde:

A - "Ali em cima tem nove."

P - "Pssit, deixa ela pensar."

A - "Desenha as bolinhas."

P - "Parem, psst. Deixa ela."

A aluna desenha as bolinhas e coloca as respostas no quadro.

Pela categorização dos dados, observa-se que 24,57% das verbalizações do professor referem-se à transmissão de conhecimento, sendo que, destas, somente 3,44% se constituem de informações orais ao grupo. Por outro lado, 75,18% das verbalizações do professor referem-se a controle de conduta e a maior parte destas (47,17%) é determinação e imposição de regras de conduta.

A avaliação é feita, praticamente, só pela prova. Na situa-



ção de prova, que é avisada aos alunos, a professora mantém um controle rigoroso sobre eles, não permitindo nenhum tipo de interação. O conhecimento que é desenvolvido, ou melhor, memorizado, em sala de aula, é valorizado principalmente em função da prova.

*A professora está passando operações de adição no quadro.*

A - "Só tem continha hoje. Vai cair matemática na prova."

P - "É. Vou fazer uma prova só de continhas. Prestem atenção. (...)"

*A professora está corrigindo um exercício de separar sílabas com palavras com dois s.*

P - "Será que eu separando posso colocar esses dois s juntos?"

A - "Não!"

A - "Senão eles brigam!"

P - "Como é que na prova muitos deixaram os dois s juntos?"

A - "Eu não."

A - "Nem eu."

P - "Muitos deixaram sim."

#### 4.2.3 - Formas de Controle de Conduta

A disciplina em sala de aula é mantida basicamente através de um tipo de troca, muito conhecido como chantagem.

*Os alunos estão comendo a merenda, conversando e caminhando pela sala.*

P - "Se vocês ficarem bonitos, quietos nos seus lugares, quietinhos, nós vamos cantar uma musiquinha."

A - "A do chapéu?"

P - "É a do chapéu."

A - "Oba, oba."

*Alguns alunos sentam e outros permanecem caminhando. A professora volta a chamar a atenção de cada um individualmente.*

P - "Fabiana, come direito e espera no teu lugar; Fabrício, senta."

*Dois meses depois:*

A - "Posso ir ao banheiro?"

P - "Não."

A - "Depois que eu fizer tudo, posso ir?"

P - "Me mostra e aí pode."

*Três semanas depois, os alunos estão copiando contas do quadro.*

A - "Olha o meu aqui, professora?"

P - "Calma. Agora eu vou passar uma conta para cada um no quadro. Leandro, se tu não parar sentado eu não te chamo para o quadro. Quem não acabou ainda?"

A - "Eu."

A - "Eu."

P - "Então o Mauro vem fazer a primeira."

P - "Já está quase na hora de ir ao recreio. Antes quero lembrá-los de uma coisa. Quando bater, vocês vão fazer fila. Não quero ver ninguém correndo, se empurrando, nada disso. Hoje vocês vieram mais ou menos bonitos."

A - "A senhora disse que quem sabia a leitura podia ir para o recreio."

P - "Eu vou esperar silêncio para mandá-los para o recreio. Tem gente conversando que não se acomodou. Estou esperando."

*A professora permanece de braços cruzados na frente dos alunos. Três alunos conversam e dois caminham pela sala.*

P - "Estou esperando. Enquanto não tiverem acomodados, eu não vou largar."

*Dezenove dias depois, a professora está desenhando no quadro.*

A - "Isto é sabão?"

A - "Isto é gelo? É casa?"

P - "Eu não vou dizer se não ficarem em silêncio."

Por outro lado, as regras de trabalho não são justificadas. Elas são determinadas em função da professora: é ela quem decide, corrige, avalia, qualifica. Uma das evidências dessa situação é o uso do eu.

*A professora passa três frases no quadro e uma aluna está lendo.*



P - "Pra quê todo esse barulho e agitação? Tem gente de pé. Vou esperar que vocês acalmem. Eu quero silêncio, não quero um barulhinho. Antes da professora continuar a aula, eu quero silêncio completo. Rejane, Wilson!"

*E, nove dias depois:*

P - "Olha aqui, ô! Agora eu quero silêncio. Israel, Elias e Davi. Vamos copiar (...)"

P - "Gente, eu estou triste com vocês. Muita gente falando. Olha aqui. A professora deu a palavrinha muda e vocês vão separar em pedacinhos."

Em algumas situações, a professora perde a calma e grita com os alunos, às vezes desvalorizando-os completamente. Essas reações não chegam a amedrontar os alunos, como se percebe na seguinte situação.

*Vários alunos estão conversando. Uma aluna pega um apontador.*

A - "Tu pediu o apontador?"

A - "Eu não."

P - "Parem de berrar. (gritando)"

A - "Passa a continha de menos, professora."

A - "Pode apagar o debaixo, já copiei."

A - "Uai, que sono!"

P - "Gritem um pouco mais alto, vamos!"

*Dois alunos olham pela janela.*

P - "Muito bonito né? Cadê o caderno? Peguem o caderno (gritando)."

*Dezesseis dias depois, quando entro na sala, a professora está gritando.*

P - "Não sabem nada e estão conversando. Parem (gritando). Não sabem ler direito e não prestam atenção."

Em outras situações, os pais são colocados como cúmplices no controle da conduta.

*Dois alunos conversam e riem alto.*

P - "Everton, vamos melhorar. Falei com a tua mãe ontem, a

*situação não está boa prá ti (em tom ameaçador)."*

A professora também procura transmitir valores aos alunos. Nas vezes que isto acontece, é sempre através de recriminação.

A-A-"*Vem vindo a merenda.*"

A-A-"*Mentirosa.*"

P -"*Não diz assim para a colega, é feio. (...) Não me fala de boca cheia.*"

#### 4.2.4 - Relação Entre os Alunos e a Professora

Os alunos, em geral, mantêm uma atitude cooperativa entre eles. Alguns, porém, fazem questão de não ajudar os colegas e ainda chegam a avisar a professora de que outros solicitam auxílio.

*A professora está olhando o caderno dos alunos.*

P - "*Cada um fazendo o seu e eu vou olhando. Cada um o seu.*"

A-A-"*Tu copiou do meu.*"

A-A-"*Não copieei.*"

A - "*Professora, o Everton copiou do meu.*"

P - "*Cada um fazendo o seu.*"

A professora não conversa com os alunos sobre assuntos externos, nem diretamente ligados às atividades escolares.

A - "*Ontem a mãe viu meu caderno. Achou bonito.*"

P - "*Vira pra frente, quietinha.*"

Entre eles, os alunos não tratam a professora pelo nome, nem como professora.

*A professora está escrevendo no quadro.*

A - "*Ela vai dar os desenhos e nós vamos botar o nome.*"

A - "*Eu já sabia que ela ia fazer isto.*"

Os alunos conversam constantemente entre si sobre situações extraclasse.



A-A-"O meu pai vai ajudar a carregar e eu também."  
 A-A-"Eu achei mil cruzeiros."  
 A-A-"Mentira, eu quero ver."  
 A-A-"Olha aqui. (o aluno mostra a nota)"

*Quatro meses depois:*

A-A-"Tu viu que vai ter o parque ali na rua?"  
 A-A-"Não tá pronto ainda, tem só os carrinhos."  
 A-A-"Eu quero andar nos carrinhos e cavalinhos."  
 A-A-"Eu quero andar na roda-gigante, nunca andei."  
 P - "Gente, sabem, aqui. Parem de falar. Alexandre, pára  
 quieto. Sem conversa."

Os aspectos extraclasse comentados pelos alunos nunca são aproveitados pela professora; ao contrário, são repreendidos. Há uma maior tolerância às conversas na hora da merenda.

*As crianças estão comendo a merenda e a professora está sentada em sua cadeira.*

A-A-"A Cássia ficou com bigode do leite."  
 A-A-"Não tô não."  
 A-A-"Ah, ah, ah!"  
 A-A-"Quer um pedaço de bolo?"  
 A-A-"Eu não."  
 A-A-"Coisa mais boa, a mãe que fez."  
 A-A-"Eu quero."  
 A-A-"Me dá um pedaço."  
 A-A-"Olha aqui as minhas tampinhas. Já dá prá trocar por outro ioiô."  
 P - "Não me falem de boca cheia."

*Os alunos continuam comendo e conversando baixinho.*

Os alunos, eventualmente, demonstram resistência em aceitar a figura da professora como controladora da conduta.

*As crianças estão comendo a merenda.*

A-A-"Everton, tu deixou um pouco no copo."  
 A-A-"E daí?"  
 A-A-"É só a professora dizer para ti terminar e tu termina."  
 A-A-"Eu não. Ela não manda em mim. (...)"  
 P - "Fabiola, senta direitinho, tu estás de saia."  
 A - "Não é saia, é vestido."  
 P - "Não importa. Menina de saia tem que sentar direitinho."

*A aluna permanece sentada com os joelhos em cima da cadeira.*

Na categorização dos dados, observou-se que somente 9,66% das verbalizações dos alunos referiram-se ao conhecimento. A maior parte das verbalizações ocorridas entre os alunos (45,29%) referia-se a assuntos estranhos à sala de aula.

#### 4.2.5 - Relação com a Observadora

A professora recebia a observadora de forma afetuosa, preocupando-se sempre em achar um bom lugar para esta sentar. No entanto, em duas ocasiões, mudou o tom de voz e a forma de tratar os alunos quando esta chegava. Por estar observando uma turma, em uma sala localizada ao lado, a observadora percebeu que a professora gritava com uma frequência bem maior nas situações em que não era observada. Isto leva a pensar que a presença da observadora modificava, em parte, sua forma de agir. Numa outra ocasião, inclusive, ouviram-se seus gritos: *"Eu digo e não entra nos ouvidos de vocês, nunca, né?" e "Eu tô avisando. Eu disse para estudarem. Tem gente que não está estudando e não aprende nada. Não venham chorar depois. Luísa, é só com gritos que tu ouve? Calem a boca que eu vou passar para ver os cadernos de quem não fez ainda. Calem a boca (gritando). (...) Todos os cadernos incompletos!"*.

### 4.3 - 2a. SÉRIE A

#### 4.3.1 - Características Gerais

Localizada no segundo pavilhão transversal ao pavilhão principal, esta turma tem uma sala de aula ampla, cuja porta de entrada localiza-se numa das paredes laterais da frente da sala. Das quatro janelas da sala pode-se ver o pátio lateral. Há quatro bicos de luz, sendo que três permaneceram quebrados durante todo



o ano, assim como algumas vidraças da janela. As mesas são dispostas em quatro filas duplas. A turma é composta de 37 alunos, alguns repetentes, com idade entre 8 e 14 anos. As paredes laterais estão vazias; a parede traseira possui dois ou três cartazes, eventualmente. Para tapar os buracos dos vidros quebrados, há figuras colocadas sobre eles. O teto da sala está mofado, com enormes manchas escuras e com dois grandes buracos.

#### 4.3.2 - Características do Processo de Ensino-Aprendizagem

As atividades desta turma poderiam resumir-se em uma palavra: cópia. Em todas as observações realizadas, excetuando-se as situações de prova, os alunos foram solicitados a copiarem constantemente atividades do quadro-negro e, logo após, a corrigirem-nas em seus cadernos. A rotina de sala de aula se constitui na correção do tema e na cópia de textos e exercícios do quadro durante toda a manhã. As apresentações de conteúdos novos também são feitas através de cópias do quadro, com pouquíssimas explicações verbais.

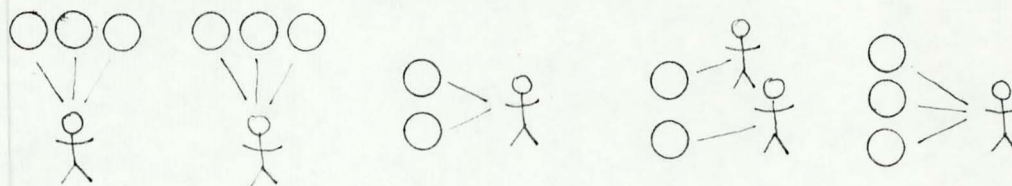
*A professora está escrevendo no quadro-negro e os alunos copiando:*

DIVISÃO  
 Sinal ÷ dividido por  $\underline{\hspace{1cm}}$   
 Forma prática  

$$\begin{array}{r} \text{dividendo } 4 \quad \overline{)2} \quad \text{divisor} \\ -4 \quad 2 \quad \text{quociente} \\ \hline 0 \end{array}$$
  
 resto

*Leia-se: seis dividido por 2 = 6*  $\underline{2}$

Observe como as bolas foram divididas:



A professora termina de escrever no quadro e permanece em sua mesa, de pé, de braços cruzados.

P - "Este lado já terminou de copiar?"

A - "Não, não."

P - "Então vamos trabalhar. Vitor começa a trabalhar. Será que já tenho que gritar desde a chegada do recreio?(...)"

E, uma semana depois:

P - "Hoje vamos aprender algumas coisas sobre doenças. Cada um sentado, copiando."

A professora dirige-se ao quadro e começa a escrever:

Como as doenças são transmitidas:

As doenças podem ser transmitidas por contato direto ou indireto.

O contato direto é feito através do aperto de mão, de tosse, do espirro.

O contato indireto é feito através da água, dos alimentos, lenços, etc...

Quando termina de escrever no quadro, a professora comenta:

P - "Quem terminar de copiar o texto, começa a fazer estas continhas."

Volta-se para o quadro e escreve algumas contas.(...)

Três semanas depois, a professora está escrevendo no quadro:

Dê os coletivos de:

letras  
livros  
estrelas  
animais  
plantas  
músicas  
selos  
abelhas  
lenha  
ovelhas

gafanhotos  
pássaros  
cães  
índios  
soldados  
flores  
pessoas  
pés  
aviões  
ladrões



crianças  
ovos  
bruxas  
navios  
fichas

porcos  
jogadores  
elefantes  
carneiros

### Exercícios:

5 nomes comuns de objetos: \_ \_ \_ \_ \_  
5 nomes comuns de flores: \_ \_ \_ \_ \_  
5 nomes comuns de frutas: \_ \_ \_ \_ \_  
5 nomes comuns de legumes: \_ \_ \_ \_ \_  
5 nomes comuns de roupas: \_ \_ \_ \_ \_  
5 nomes comuns de brinquedos: \_ \_ \_ \_ \_  
5 nomes comuns de cores: \_ \_ \_ \_ \_

A - "É para completar tudo agora?"

P - "É agora mesmo. Amanhã é que não vai ser."

A correção dessas atividades é feita pelos alunos chamados pela professora para irem ao quadro ou por ela mesma. A professora não aceita respostas além do que é pedido, nem comentários sobre o conteúdo.

P - "Agora, para corrigir eu só vou chamar um por um. Evo-ni, diz o nome de um objeto."

A - "Cadeira."

A professora escreve no quadro:

P - "Luísa."

A - "Borracha."

A - "Ela queria botar disco-voador."

P - "Para quieto, tá, Anderson? Alexandre, um nome de flor."

O aluno fica olhando para a professora.

A - "Ele quis dizer margarida."

P - "Deixa ele responder, ouviste?"

A - "Margarida."

P - "Anderson, uma fruta?"

A - "Maçã, goiaba."

P - "Eu pedi uma só, só uma."

Na maior parte do tempo, a professora permanece sentada na sua classe. A correção dos cadernos é feita através do chamamento dos alunos a sua mesa. A preocupação maior da professora é

manter os alunos copiando, pois, sempre que percebe que alguns já terminaram as tarefas, imediatamente escreve novos exercícios no quadro-negro, baseados sobretudo na reprodução de modelos, conforme os exemplos a seguir:

*A professora escreve no quadro:*

*Complete conforme o modelo:*

velho - velhinho  
 filho -  
 palha -  
 abelha -  
 folha -  
 telha -  
 agulha - (...)

*Complete conforme o modelo:*

Gata grande é gatona.  
 Coelha grande é \_\_\_\_\_.  
 Marreca grande é \_\_\_\_\_.  
 Sapa grande é \_\_\_\_\_.  
 Raposa grande é \_\_\_\_\_.

A professora chama um aluno no quadro para realizar uma operação de adição. O aluno faz errado.

P - "Não bota seis, tem que somar o debaixo também. Tu estás deixando os números para trás."

A - "Deixa eu, professora."

P - "Ele não aprendeu ainda, deixa ele fazer. Vai fazer até aprender. (...)"

Num outro momento, a professora escreve no quadro:  
 Decomponha os seguintes números:

183 =  
 139 =  
 190 =  
 120 =  
 174 =

Completa a série de 10 em 10:

500-510-520- - - - - - - - -610-



*Diminua:*

$$\begin{array}{r} 23 \\ -18 \\ \hline 5 \end{array} - \begin{array}{r} 42 \\ -9 \\ \hline 9 \end{array} - \begin{array}{r} 98 \\ -9 \\ \hline 9 \end{array} - \begin{array}{r} 51 \\ -9 \\ \hline 9 \end{array} - \begin{array}{r} 50 \\ -7 \\ \hline 7 \end{array} - \begin{array}{r} 50 \\ -6 \\ \hline 6 \end{array} - \begin{array}{r} 70 \\ -4 \\ \hline 4 \end{array} - \begin{array}{r} 90 \\ -8 \\ \hline 8 \end{array} - \begin{array}{r} 80 \\ -5 \\ \hline 5 \end{array} - \begin{array}{r} 91 \\ -18 \\ \hline 17 \end{array} - \begin{array}{r} 34 \\ -17 \\ \hline 17 \end{array} \quad (\dots)$$

P - "Vem o Fábio fazer a última no quadro."

A - "Eu não, professora. Não acertei nenhuma até agora."

P - "Então está na hora de fazer mais continhas para acertar."

A avaliação dos alunos é feita basicamente através da prova: o que eles escrevem na prova define sua nota no bimestre. A prova é mimeografada em folhas que devem ser trazidas pelos alunos.

P - "Veridiana, trouxe as folhas?"

A - "Não, nem pretendo trazer!"

P - "Alguma coisa tu vai arranjar pra mim."

A - "A minha mãe não pode."

P - "Pode sim. Eu conheço a tua mãe. A obrigação de trazer folha para a aula não é minha. Problema é teu."

A - "Só posso trazer na outra sexta que ela tem dinheiro."

P - "Não, na outra já tem prova, não posso esperar."

A - "Quam não traz não faz a prova?"

P - "Sim. Cada um tem que trazer suas folhas."

Nas situações de prova, os alunos fazem muitas perguntas às quais a professora nem sempre responde. Isto ocorre também quando não há prova.

*Os alunos estão realizando uma prova.*

A - "O que é as qualidades, professora?"

P - "Eu expliquei bem. Tu brincaste toda semana. Não vou te responder. Vou botar zero ou não!"

A - "Não entendi uma palavra, professora."

P - "Lê bem. É o contrário."

A - "Eu não lembro."

P - "Foi bem ensinado em aula, foi visto e revisto."

P - "É só sentar e não passear tanto que vocês vão lembrar. (...)"

*Logo após, neste mesmo dia:*

P - "Luís Carlos eu falei bem o que era para fazer. Tu baixa a cabeça e para de olhar para rua. (...)"

A - "Janeiro é um nome próprio?"

*A professora olha para ele e não responde.*

A - "É, né?"

A professora continua olhando para ele. (...)

A - "Não entendi aqui."

P - "Uma palavra com três sílabas. Casa, quantas tem?"

P - "Então descobre uma com três."

A - "Não entendi isto."

P - "Vocês têm preguiça de ler, assim não dá. (...)"

A - "Eu já li aqui e não entendi."

P - "Eu não posso te responder. Está bem explicado. Então vou fazer a prova por ti."

Durante a realização da prova os alunos conversam entre si, cuidando muito para que a professora não os veja "colando".

A-A-"Ba, tu não fez este exercício."

O aluno mostra a prova para outro.

A-A-"Só esse que eu não sei."

A-A-"Acho que é (conta) de mais. Faz."

A-A-"O teu deu doze, né?"

A-A-"É. (...)"

A-A-"O que é aqui?"

A-A-"Menina, escreve logo."

Dois alunos conversam olhando para a professora.

A-A-"Vira a tua folha pra cá, também."

A-A-"Está faltando uma resposta ali na tua folha, não vira ainda."

A professora olha para eles.

P - "A próxima eu te tiro a prova. São três vezes que eu chamo a atenção. (...)"

Alguns minutos depois:

A-A-"Só me diz esta aqui."

A-A-"Olha rapidinho."

A professora coloca a responsabilidade da aprendizagem exclusivamente nos alunos.

Os alunos estão terminando as provas.

A - "Eu já fiz professora."

A - "O Valdez não terminou e está pintando."

P - "Às dez e quinze vai todo mundo entregar a prova. Não interessa se terminou ou não. O problema é dele. Quem vai tirar nota baixa é ele. (...)"



*Às dez e quinze os alunos começam a entregar as provas.*

*Um aluno entrega a prova em branco.*

P - *"Em branco de novo, Valdeci? Toda a prova? Não sabe nada?"*

A - *"Não sei professora."*

P - *"Problema é teu."*

#### 4.3.3 - Formas de Controle de Conduta

Inicialmente é preciso comentar a relação da professora com os alunos, a qual nunca demonstra nenhum tipo de afetuosidade por eles. Ao contrário, constantemente deixa de responder às perguntas a ela dirigidas e repreende qualquer tentativa de aproximação, configurando o pouco diálogo existente entre ela e seus alunos.

A - *"Tu viu, professora, que de fora a sala de aula parece grandona, mas é pequena por dentro, né?"*

P - *"Hum."*

*Vinte dias depois:*

A - *"Professora tem que trazer um saquinho de lixo para botar no cesto para não cair as pontas."*

P - *"Sim senhora, dona Lúcia, que mais?(em tom irônico)"*

A - *"Sabe professora, ontem eu fui ver minha bisavô que mora lá perto da faixa."*

P - *"Depois tu me conta."*

Eventualmente os pais são chamados como uma forma de punição dos alunos.

*A professora está corrigindo um exercício.*

P - *"Maria, vem."*

*A aluna esconde o caderno embaixo da classe.*

P - *"Ah, espertinha. Vou chamar tua mãe de novo. Já sei o que vou fazer, diz pra ela vir amanhã aqui."*

Com freqüência ela demonstrava claramente sua irritação com eles e, em algumas situações, menosprezava-os de forma explícita.

P - *"Quantas vezes eu tenho que chamar a atenção de você? (em tom irritado)"*

P -"E pára, pára. Se eu falo uma vez é para todos."

A professora está na sua mesa corrigindo.

P -"Olha bem, é para escrever qualidade."

A -"Ah, isso eu já sei."

P -"Sabe, sabe, essa eu quero ver.(em tom descrente)"

Quarenta dias depois, uma aluna escreve no quadro uma resposta incorreta e corrige escrevendo por cima.

P -"Pra que serve o apagador? É para usar."

Treze semanas depois, a professora aguarda que os alunos copiem para apagar uma parte do quadro e passar outros exercícios.

P -"Terminaram este lado? Não? Tu só levanta, só conversas estás me enchendo a paciência, Luís.(...) E tu Alexandre, quero ver o teu caderno. De certo, copiaste só a metade. (...)"

Dezesseis alunos levantam a mão mostrando que querem merenda. Uma aluna levanta e abaixa a mão.

P -"Tu queres ou não,Joice? Eu não estou para brincadeiras, viu?"

Uma das formas de controle da conduta utilizada com frequência pela professora é o olhar.

Dois alunos brincam com o lápis de cor. Outro brinca com a régua. Outro assobia. A professora, sentada em sua cadeira, levanta a cabeça, olha-o seriamente e ele pára de assobiar.

Existem algumas regras de conduta como não ir ao banheiro antes de terminar as tarefas ou antes do recreio, não caminhar, não ir ao quadro sem concluir as atividades. No decorrer das observações, percebeu-se que essas regras só eram lembradas para os alunos mais inquietos. Os que permaneciam quietos, sentados, tinham o privilégio de ir ao quadro sem concluir os exercícios.



Os alunos que não terminavam as tarefas permaneciam, durante o recreio, na sala de aula com a professora. Atividades mais interessantes como jogos, só eram acenadas quando havia silêncio.

*Os alunos estão copiando do quadro enquanto dois outros conversam.*

P - *"Se vocês conversam agora eu corto o recreio. O Edson terá que ficar sem o recreio, pois está conversando demais."*

A - *"A senhora trouxe o joguinho?"*

P - *"Eu disse que só jogaremos se houver silêncio."*

Ao se ausentar da sala, a professora nomeia um dos alunos para "anotar quem conversa", prática comum nessa sala de aula. Quando isso ocorre, o aluno responsável por tais anotações adota uma conduta semelhante à da professora, chamando a atenção dos colegas constantemente e ameaçando-os. Os alunos demonstram um certo prazer em assumir esse papel e, principalmente, em exceder o poder de anotar ou apagar o nome dos que conversam.

P - *"Eu vou ver se consigo os livros para vocês na biblioteca."*

A - *"Deixa eu cuidar quem conversa?"*

A - *"Emerson é quem cuidou ontem."*

P - *"O Cléo vai anotar quem conversa."*

*A professora se retira da sala. O aluno por ela indicado começa a andar pela sala.*

A - *"Que estás te agitando, Cléo?"*

A - *"Dá licença para apontar o lápis?"*

A - *"Sim."*

*O aluno levanta-se e vai ao cesto de lixo.*

A - *"Com licença, quem está te ajudando?"*

A - *"Eu e ele."*

A - *"Com licença só vou pegar o apontador."*

A-A - *"Esse desenho é igual o daquele lá, ô."*

A-A - *"Anota Rosângela."*

*A aluna bate o lápis na classe.*

A-A-"Tu vai parar, senão tu vai levar."

A - "Cléo?"

A-A-"Fica quieto senão ele te anota também."

A-A-"O Mário nem tá cuidando."

A-A-"Ô Cléo, olha o Luís."

A-A-"Quer saber de uma coisa, Marcos? A professora deixou o Cleo e não tu."

*O aluno que a professora deixou para anotar passa de classe em classe, ameaçando os colegas que conversam.*

A-A-"Tu não vai te acalmar enão vou te anotar duas vezes. Por enquanto tu tava aqui, mas eu apaguei. Tá só o Vitor Eroni."

*Dirige-se ao fundo e conversa com um colega.*

A-A-"Vamos tirar o Eroni, ou não?"

A - "Põe o Joel."

*Continua andando pela sala.*

A-A-"Olha ele anotou o Luís Fernando."

A-A-"Ô Cleo dá licença, quero copiar."

A-A-"O Luís Fernando está aqui anotando."

A-A-"Eu não fiz nada, tá?"

A - "O Vitor, qué sê anotado de novo?"

A-A-"Fica quieto."

*Vários alunos conversam.*

A - "Anderson, deu pra tua bolinha. Tu já deu, conversou demais. Bota o Anderson."

*O aluno que está caminhando com ele anota os nomes num papel.*

A - "O Valdeci e a Ester, também, vou anotar, Cléo."

A - "Esses aqui todos já estão anotados."

A - "Marcos Vinicius, anotado."

A - "Ester, fica quieta, senão tu vai levar."

*O aluno continua caminhando pela sala,*

A - "Ester, Elisângela, Valdeci."

A - "Pode botar que eu vou dizer para a professora que tu não estava estudando. Nada a ver."

A - "Ester também está aqui."

A - "Tu vai apanhar, guria."

A - "Cléo tô quieto!"

A - "Vou dizer à professora que tu não está anotado."

A "A Cleonice, a Jacira, o Valdir."

*Chega a professora.*

A - "Tu vai dar para nós esses livros?"



P - "*Sim, todos sentados, copiando.*"

Outra forma de controlar a conduta em sala de aula é a troca, freqüente, de lugares dos alunos quando eles conversam muito com os colegas do lado. A cada observação, alguns alunos estavam em lugares diferentes.

#### 4.3.4 - Relação Entre os Alunos e o Professor

Os alunos conversam entre si com relativa freqüência. No entanto, durante alguns períodos, permanecem em silêncio copiando ou realizando jogos como brincar de esconder lápis numa das mãos, par ou ímpar, jogo da velha, jogo de ioiô.

Em geral os alunos conversam em voz muito baixa, sobre os mais variados assuntos, evitando que a professora os ouça.

A-A- "*Olha a carteirinha que meu pai me deu (mostra a carteirinha).*"

A-A- "*Eu também tenho.*"

A-A- "*Eu tenho de cigarro.*"

A-A- "*Não tem não.*"

A-A- "*Vou te mostrar.*"

*O aluno retira os cadernos da pasta e, debaixo deles, mostra uma carteira de cigarros.*

Os alunos relacionam-se bem entre si, não tendo sido observada, nesta turma, nenhuma situação de briga. Além de conversar em voz baixa, realizam freqüentemente brincadeiras silenciosas, já comentadas. É freqüente os alunos que sentam próximo à janela permanecerem um bom tempo observando as atividades que se realizam lá fora.

Os alunos, algumas vezes, reagem à imposição do conteúdo e às regras de conduta determinadas pela professora.

A professora termina de passar exercícios no quadro.

P - "*Vamos terminar logo, vou passar mais.*"

A - "*Ah, não é demais?*"

A professora olha para o aluno e não responde.

A - "*É demais, pô.*"

A professora continua olhando para o aluno, que começa a copiar.

Uma aluna olha para o caderno da outra.

P - "*Veridiana, senta no teu lugar e olha o teu caderno.*"

A - "*Estou cansada de ficar sentada.*"

P - "*Estou te cuidando, Veridiana, senta.*"

A - "*Já disse que estou cansada de ficar sentada, pô.*"

A aluna permanece de pé, olhando pela janela. A professora mantém um olhar fixo sobre ela. A aluna senta e quando a professora levanta para escrever no quadro, ela levanta também.

Observamos algumas situações de enfrentamento entre o professor e os alunos.

A - "*Professora faz de conta que tu é um passarinho (apontando um bodeque para a professora).*"

P - "*Por que toda vez que vem essa professora tu te exhibe, hein? Eu não vou te agüentar assim. Senta.*"

Eventualmente os alunos reclamam da quantidade de cópia ou expressam alívio quando terminam as tarefas.

A - "*Ai, graças a Deus. Terminei tudo. (...)*"

P - "*Agora vou passar este texto.*"

A - "*Cruz credo, tudo isso!!!*"

Em algumas situações os alunos expressam sentimentos de inferioridade.

A - "*Por que a gente não faz outras provas hoje? (a professora não responde).*"

A - "*Tu não vê que a gente se atrapalha todo, ô guri? Duas não dá para a cabeça.*"



Percebe-se que, neste grupo, a interação verbal entre os alunos é menor do que nos grupos até agora descritos. Somente 24,71% das verbalizações dos alunos são sobre assuntos externos à sala de aula. Pode-se supor que tal índice seja maior, pois, pelo tom de voz que eles conversam, nem sempre era possível registrar a conversa. Por outro lado, há um número significativo de solicitações de auxílio (11,7%).

#### 4.3.5 - Relação com a Observadora

A professora demonstrava claramente seu desagrafo com a chegada da observadora, solicitando-lhe, em três situações, que não fizesse observação por estar fazendo provas ou dando conteúdo novo. Mesmo após ter-lhe sido explicado, por duas vezes, minuciosamente, que o objetivo da observação era a dinâmica da sala de aula e não a pessoa dela, a observadora era recebida com frieza. Nas duas observações seguintes à entrevista realizada com ela, demonstrou-se mais receptiva. Em várias situações de sala de aula, citou a interferência da observadora nas atividades, criando uma situação constrangedora (ver exemplo do item anterior).

*Os alunos conversam baixinho:*

- P - "Não é porque tem uma professora aqui que vocês começam com esse exibimento. Já chega, tá? Toda a vez que ela chega acontece isto. Que eu falei? (...)"
- P - "Eu vou mandar um de cada vez ao banheiro. O que houve que estão conversando? É por causa da outra professora? (...)"
- P - "Não é porque chegou a professora que vocês vão começar a colar. Em silêncio."

#### 4.4 - 2a. SÉRIE B

##### 4.4.1 - Características Gerais

Situada no segundo pavilhão transversal ao principal, esta sala, como as outras, possui a maior parte dos vidros das janelas quebrados, sendo tapados com papelões nos dias mais frios.

A sala é ampla, mas não o suficiente para abrigar confortavelmente o número de alunos que nela estuda (37 alunos do início ao fim do ano). As classes são dispostas em filas duplas.

Dos alunos somente cinco são repetentes e, segundo relato da professora, quatro outros alunos não estavam alfabetizados no início do ano.

Há cartazes e desenhos mimeografados pregados em todas as paredes das salas de aula. Nas cortinas, estão pregadas flores de papel; no teto, dois móveis com dez borboletas iguais. Todos esses desenhos são feitos pela professora, mimeografados e, depois, pintados pelos alunos.

##### 4.4.2 - Características do Processo de Ensino-Aprendizagem

A ênfase do processo de ensino-aprendizagem da leitura e a reprodução de textos. Em 12, das 16 horas observadas, foram as atividades principais.

A rotina da sala de aula inicia com a correção, no quadro-negro, do tema de casa. Após a correção, a professora escreve no quadro um texto ou um poema para ser copiado. A seguir, é feita pelos alunos, a leitura do texto e a cópia de perguntas e, depois, o ditado, última das atividades mais frequentes.



A professora está de pé na frente dos alunos.

P - "Agora que já corrigimos o tema, vamos copiar uma historinha."

A professora dirige-se ao quadro-negro e começa a escrever:

Copia com atenção e capricho.

### O Passeio

No verão fomos de automóvel passar as férias no saudável clima da serra.

Num dia de céu azul, demos uma de alpinista e escalamos uma difícil montanha de mil metros de altitude.

Lá nas alturas fizemos um altar e rezamos.

Encontramos água potável, frutos silvestres e vimos um animal selvagem.

Almoçamos pão com salsicha e tomamos café solúvel.

Papai explicou a diferença entre vegetal, animal e mineral. Mostrou de maneira agradável vários exemplos encontrados na natureza. (...)

Após trinta minutos, a professora comenta:

P - "Quem acabou vai fazendo leitura silenciosa, com bastante atenção nas palavrinhas que eu vou sublinhar para o ditado."

A professora vai até o quadro e sublinha algumas palavras. (...)

P - "Quem se anima a vir a ler?"

Quatro alunos levantam a mão.

P - "Vem, Luíza."

A aluna levanta-se, vai ao quadro e começa a ler. Quando ela termina, a professora comenta:

P - "Pronto, pode vir outro aqui."

A - "Posso ir?"

P - "Pode. (...)"

P - "Agora vamos ler todos juntos."

Os alunos lêem juntos. Doze não acompanham a leitura e ficam em silêncio; cinco continuam copiando o texto. Uma aluna permanece com a mão levantada até o final da leitura quando, então, a professora lhe pergunta:

P - "Que é, Fabi?"

A - "Posso ir ao banheiro?"

P - "Ligeiro."

*Após a leitura individual e de "todo" (constituído invariavelmente de 12 a 15 alunos) o grupo, é feito um ditado ou um questionário com perguntas sobre o texto.*

P - "Acompanhem a leitura dela que logo vai ter ditado."

A - "Ditado, meu Deus do céu, de novo."

*A aluna continua lendo em voz baixa. Quando ela termina, a professora começa a bater palmas, e os alunos também.*

*Nesse mesmo dia, dez minutos depois:*

P - "Agora deixem duas linhas em branco. Ih, tem gente falando sem necessidade, vamos ficar quietinhos e escrever os números para o ditado, assim."

*A professora dirige-se ao quadro-negro, escreve os números de 1 a 10 e senta em sua cadeira.*

P - "Eu vou dizer as palavrinhas uma vez só. Não quero ouvir "deu", "como é", "me perdi". Vou dizer uma vez. É ouvir e escrever. Número dois: animal. Número três: automóvel."

*Nesse mesmo dia, nove minutos depois:*

P - "Levanta o dedo quem tem coragem de escrever o número um no quadro bem certinho. É difícil."

*Três alunos levantam a mão.*

P - "Sidnei, vem."

*O aluno vai ao quadro e escreve "difisiu".*

P - "Olha aqui para mim: difícil. (pronunciando demoradamente cada sílaba)."

*O aluno apaga o "u" e escreve "l"; a professora apaga o "s" e escreve "c".*

Uma variável do desenvolvimento das atividades é a leitura e compreensão de texto.

*Os alunos estão terminando de copiar o seguinte texto:*



*Que susto!*

- Socorro mamãe! Tem um fantasma no cesto de roupas.  
Era Lalã quem gritava.

O cesto de roupas rolava bem devagarinho, estava virado.  
Ninguém tinha coragem de chegar perto.

Até Lula que é corajoso saiu correndo.

O bebê começou a chorar.

Mamãe chegou e pronto, levantou o cesto, de lá saiu Chaim,  
gatinho branco de olhos verdes.

- Vejam, crianças, que fantasma engraçadinho.

Lula e a Lalã riram bastante. Foi apenas um susto.

Após a leitura do texto por toda a turma, a professora dirige-se ao quadro e começa a escrever.

1) Fantasma é o mesmo que:

( ) pessoa                      ( ) aparição

2) Espantados quer dizer:

( ) admirados                      ( ) assombração

3) O texto nos fala de crianças:

( ) corajosas                      ( ) medrosas                      ( ) espertas

Quanto à correção das tarefas, a professora não determina quem a fará, mas sempre solicita que alguém se habilite.

P - "Quem tem coragem de escrever o número um bem certinho?"

Um mês depois, a professora terminou de explicar a operação de divisão.

P - "Agora vamos ver quem é que vai conseguir fazer esta divisão?"

Três semanas depois:

P - "Só quero ver quem consegue responder todas as perguntas bem certinhas?"

Enquanto os alunos realizam as tarefas, a professora permanece a maior parte do tempo sentada em sua mesa, fazendo matrizes, vendo cadernos ou folheando livros de exercícios.

No procedimento de correção, a professora aponta os erros

dos alunos, sem dar explicações individuais.

*Uma aluna termina as tarefas e leva o caderno à professora.*

P - "Oito vezes duas não é dezoito e sete vezes duas não é doze. Faz com calma."

*Dois meses depois, uma aluna mostra o caderno à professora.*

P - "Tem muita palavrinha errada, mais atenção!"

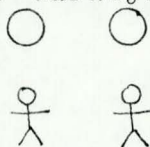
A introdução de conteúdos novos é feita através de escrita no quadro-negro, não sendo permitida, entre colegas, a troca sobre o conteúdo.

P - "Hoje vamos aprender a continha de dividir. Vamos copiar bem certinho."

*A professora dirige-se ao quadro-negro e escreve:*

*Porto Alegre, 16 de setembro de 1985.*

*Reparta duas laranjas entre duas crianças.*



*Distribua 6 figurinhas entre duas meninas.*

P - "Nós vamos aprender, é bem fácil. Depois é que vai complicando. Isto é para vocês entenderem o que é dividir: é repartir. Vão fazendo e desenhando. Vão desenhando e dando uma laranja para cada menino."

*Um aluno levanta-se e vai até ela mostrar seu caderno.*

P - "Está errado, olhe bem. É uma laranja para cada um."

A-A - "Vai ficar quatro para cada um."

P - "Para de falar, deixa ele pensar."

*Nesse mesmo dia, quinze minutos depois, uma aluna explica para outra.*

A - "Faz um risquinho para cada um."

P - "Escuta aqui Cintia, a Rosa sabe cuidar dela. Cada um faz o seu."

*Dezoito dias depois, a professora está escrevendo no quadro:*  
*Completa com as ações.*

As meninas \_\_\_\_\_ as lições.  
O homem \_\_\_\_\_ prego na parede.



A mulher \_\_\_\_\_ a casa com vassoura.  
 Dona Maria \_\_\_\_\_ roupa com o ferro.  
 A professora \_\_\_\_\_ lições aos alunos.

Uma aluna pergunta:

A - "As meninas, é fazem, né?"

P - "Cada um faz o seu, quietinhos."

Uma situação observada no grupo é a realização de atividades diversificadas: enquanto todos os alunos realizam cópia ou fazem leitura, dois alunos permanecem no fundo da sala pintando, com tinta têmpera, folhas mimeografadas, distribuídas pela professora.

*Os alunos estão copiando do quadro-negro. Duas alunas estão no fundo da sala pintando uma árvore mimeografada.*

A - "Podemos trocar a água?"

P - "Sim, uma só vai."

A - "Eu já terminei."

P - "Então senta no teu lugar e começa a recortar o desenho. Vai o Paulo pintar agora."

*O aluno levanta e vai para o fundo da sala.*

*A professora vai até lá, entrega-lhe uma folha igual à da menina e comenta com a observadora:*

P - "Nós temos muito poucos pincéis e tesouras. Então o jeito é vir de dois em dois, né? (...)"

A fixação do conteúdo é feita através da repetição de situações semelhantes.

P - "Agora vamos desenhar nove cenouras e dividir entre três coelhos. E seis flores vamos dividir em dois vasos."

A professora faz os desenhos no quadro.

Quinze minutos depois:

P - "Olhem aqui, seis flores divididas entre três vasos é dois. Dividir é a mesma coisa que ..."

A - "Somar."

A - "Tirar."

- P - "Repartir. Se seu trouxer oitenta folhinhas de trabalho e dividir entre vocês, vai dar duas para cada um. Dividir é a mesma coisa que?"
- A - "Repartir."
- P - "Vamos ver quem sabe?"
- P - "Dividir é a mesma coisa que?"
- A - "Repartir."
- P - "Mais uma vez. Dividir é a mesma coisa que?"
- A - "Repartir. É para repartir pros pobres."
- P - "Aqui nós estamos repartindo flores, cenouras, não tem nada a ver. Dividir é a mesma coisa que?"
- A - "Repartir."

Em geral, informações individuais não são dadas, com exceção do período do recreio, quando permanecem poucos alunos em aula.

Bate para o recreio e a professora avisa:

- P - "A Rosane, a Cintia, o Carlos, o Marcos e o João vão ficar trabalhando com a tia no recreio."

Os alunos saem e aqueles permanecem.

- P - "Vão comendo a merenda e depois vamos terminar o trabalho."

A professora olha o caderno de uma aluna.

- P - "Não estás trabalhando com seriedade, hein? A letra não está nem um pouco bonita. Falta a última frase."

A professora dirige-se a outro aluno e olha seu caderno.

- P - "Tu não podes olhar para os lados, tu te atrasas completamente. Falta toda a cópia. Ligeiro para irem ao recreio."

O aluno continua a cópia e a professora dirige-se a outra aluna.

- P - "Comendo as letrinhas de novo, Cintia? Você está se atrasando muito."

- A - "Nós nem conversamos, eu estava copiando mas não deu."

A aluna fecha o caderno e debruça-se sobre a mesa chorando.

- P - "Tá Cintia, vai, chega."

Quarenta dias depois, três alunos permanecem na hora do re-



*creio, e a professora observa-lhes os cadernos.*

P - *"Estava tão bonita antes. Era a primeira que acabava."*

A - *"Foi a Cristiane quem puxou conversa."*

P - *"Se ela puxou conversa, é porque ela estava pronta e tu não. Quem está errada?"*

A *aluna não responde.*

P - *"O Alexandre também tinha melhorado tanto e voltou à estaca zero. Tu não fez nada, não vai sair. Vais terminar tudo."*

*O aluno permanece copiando até o final do recreio enquanto a professora fazia uma matriz.*

#### 4.4.3 - Formas de Controle de Conduta

As regras de conduta, nesta turma, são, em geral, explicadas em função do bom andamento dos trabalhos, não havendo exigência constante de disciplina.

*Uma aluna está lendo uma poesia no quadro-negro.*

A - *"Se eu tivesse mil cruzeiros  
ou mesmo um pouquinho mais  
Iria agora correndo  
Ao vendedor de animais."*

P - *"Eu quase não ouço a voz da Eva. Tem muita gente conversando. Paula, vem ler o texto."*

A *aluna dirige-se ao quadro e continua a ler o poema.*

A - *"Nem mesmo perguntaria  
Qual o preço, meu senhor?  
Somente iria, pedindo  
Este, aquele, por favor."*

P - *"Eu não vou chamar quem está conversando. Continua!"*

A - *"Compraria um papagaio  
Um coelhinho, um porquinho  
Um gato preto, um macaco  
E, num aquário, um peixinho."*

P - *"Muito bem. Vem Reni. Vamos ver se os colegas colaboram. Tem muito barulho aí fora, vocês têm que ajudar.(...)"*

*Nesse mesmo dia, doze minutos depois:*

P - *"Eu não vou pedir para ler individualmente pois vocês estão fazendo muito barulho. Todos vão ler juntos. (...)"*

Nesta turma encontra-se a maior porcentagem de explicações e

justificativas sobre regras de conduta (5,25% de verbalizações da professora), em comparação com as outras turmas.

Quando os alunos dispersam-se com algum brinquedo, a professora retira-o em silêncio.

*Um aluno brinca com um leque de papel embaixo da classe. A professora vai até lá, retira-o e coloca-o em cima de sua mesa. O aluno arranca outra folha de papel, começa a dobrá-la fazendo outro leque.*

P - "Sidnei, a professora retirou o teu brinquedo, na próxima vez a atitude será mais drástica, não é hora de fazer isto."

A forma mais comum de controle de conduta, neste grupo, é a retenção, no período do recreio, dos alunos que conversam na sala de aula.

*Os alunos estão copiando do quadro e conversando.*

P - "Eu quero saber se bateu o sinal e eu não ouvi."

A - "Não, não bateu."

P - "Então esperem em silêncio. Quem trocar a hora do recreio, depois fica aqui. Já vi que a Cíntia vai ter que ficar."

*Dezoito dias depois:*

P - "O Alexandre está no bom do papo, trocando a hora de recreio."

A - "Quê, professora?"

P - "É, este grupo todo aí vai me fazer companhia no recreio. Que bom!"

*Dez minutos depois, quando bate a sineta para o recreio:*

P - "O Júlio, a Beti, o Alexandre vão ficar comigo no recreio."

A - "Pô, professora, só porque eles estavam implicando comigo?"

P - "Os outros podem sair."

*Dois meses depois, enquanto os alunos estão copiando um texto, vem o som de música da sala ao lado. Dois alunos can-*



*tam a música.*

P - "Tem muito cantor por aí. Escuta aqui; depois, na hora do recreio, nós vamos ter que trabalhar."

*Vários alunos conversam.*

P - "Olha o recreio."

Outra forma utilizada pela professora, para controlar os alunos, é anotando seus nomes no caderno dela. Vários alunos conversam.

P - "O Marco já está anotado no meu caderno, quem mais quer ser anotado?"

A - "Eu não."

A - "Nem eu."

P - "Então, psst!" (coloca o dedo na boca fazendo sinal de silêncio)

Uma das regras da sala de aula é levantar a mão para falar. Quem se oferece não faz a atividade solicitada, só quem levanta a mão.

*Os alunos estão corrigindo um ditado. Um aluno está escrevendo uma palavra no quadro.*

A - "Eu tenho coragem de ir escrever a outra, deixa eu."

P - "Assim não, Marcelo. Tu sabes que a professora jamais chama quem pede, só quem levanta a mão. Luiza, pode vir."

*Dois meses antes, enquanto vários alunos conversam, outros copiam o texto que está no quadro-negro.*

P - "Escutem aqui. Quero todo mundo sentado na cadeira. Só o dedo, de pé. Quem quer a merenda? É sopa."

*Trinta e cinco alunos levantam a mão.*

Algumas vezes a professora permanece olhando seriamente para os alunos para eles pararem de falar.

*Os alunos estão comendo a merenda e conversando. Alguns já*

*terminaram e colocam as canecas na bandeja que está na mesa da professora. A professora levanta de sua cadeira, cruza os braços e olha-os fixamente até que, aos poucos, os alunos param de falar.*

P - "*Dá para vocês sossegarem e comerem quietos?*"

*Quatro meses depois, a professora está conversando com outra professora na porta da sala e as duas estão vendo algumas blusas. Um aluno começa a imitar latidos de cachorro e, por isso, a professora olha-o atentamente até ele parar.*

Eventualmente a professora determina algumas regras referentes a hábitos e atitudes.

*Os alunos estão conversando e a professora entrega uma caneca de sopa para cada um.*

P - "*Pronto, agora a gente não conversa mais porque é feio mastigar conversando.*"

*Dez minutos depois:*

A - "*Senta guri. Professora, né que não presta comer de pé?*"

P - "*Se pode comer sentada, por que não comer? É mais confortável, melhor.*"

Também nesta turma os familiares (ou responsáveis) são citados como colaboradores na conduta.

*Três alunos permanecem no recreio com a professora. Um deles termina a atividade e vai até a professora que está sentada em sua cadeira.*

P - "*Estás conversando demais. Qualquer dia vou te prender aqui todo o recreio, não só uma parte dele.*"

A - "*Já terminei.*"

P - "*Pode sair. Se tu continuar te atrasando assim vou chamar a vó para conversar.*"

A maior parte das verbalizações da professora nesta turma,



refere-se a controle de conduta dos alunos (75,25%) e quase um quarto delas (24,24%) refere-se à transmissão de informações ou perguntas.

#### 4.4.4 - Relação Entre os Alunos e o Professor

A professora fala com os alunos de forma afetuosa e tranqüila. Faz elogios aos alunos que acertam e, frequentemente, bate palmas para os que lêem bem. Para os mais ativos, entretanto, ela se mostra mais ríspida. De maneira geral, o clima da sala de aula é agradável: não há gritos nem brigas entre os alunos. Os alunos conversam muito entre si, em voz baixa. Ajudam-se mutuamente e realizam algumas brincadeiras sem que a professora perceba.

#### 4.4.5 - Relação com a Observadora

A professora recebia a observadora afetuosamente, preocupava-se em achar lugar para esta sentar e continuava suas tarefas. Mostrava-se simpática e, eventualmente, fazia comentários sobre os alunos ou a sala de aula, em voz baixa, com a observadora.

### 4.5 - 3a. SÉRIE A

#### 4.5.1 - Características Gerais

Situada no segundo pavilhão, paralelo ao principal. A sala de aula desta turma era também muito simples: não havia nada nas paredes laterais; na parede do fundo, um mural com desenhos dos alunos e um cartaz com a tabuada; no teto, um buraco de mais ou menos um metro quadrado e muitas manchas escuras. As classes eram dispostas em filas individuais.

No início do ano, havia 37 alunos em aula; em novembro, apenas 25 a frequentavam regularmente.

#### 4.5.2 - Características do Processo de Ensino-Aprendizagem

Dois grupos de atividades caracterizam o processo de ensino-aprendizagem desta turma: de um lado, cópia e resolução de exercícios escritos pela professora no quadro-negro; de outro, leitura e resolução de atividades propostas através de folhas mimeografadas. Durante toda observação, 82% do tempo foi usado na realização de tais tarefas.

A rotina de aula não difere das outras: no início, a professora corrige o tema no quadro-negro e, logo após, desenvolve uma das atividades mencionadas no parágrafo anterior.

P - *"Vamos terminar de corrigir o tema. Fernando, vem fazer a terceira conta."*

*As operações estão escritas no quadro:*

$326 \div 6$        $772 \div 6$        $865 \div 6$        $973 \div 6$

A - *"Eu não sei bem."*

P - *"Então vem aprender, ora."*

*O aluno levanta e vai ao quadro. Fica parado olhando para a professora.*

P - *"Fernando, seis entra dentro do oito?"*

A - *"Sim."*

P - *"Entra quantas vezes?"*

A - *"Uma."*

P - *"Agora, quantas vezes o seis entra dentro do vinte e seis?"*

A - *"Quatro."*

P - *"Quanto é quatro vezes seis?"*

A - *"Vinte e quatro."*

P - *"Sobra?"*

A - *"Dois."*

P - *"Baixa o ..."*

A - *"Cinco."*

P - *"Quantas vezes o seis entra dentro do vinte e cinco?"*

A - *"Quatro."*

P - *"Certo."*



Vinte minutos depois, a professora levanta de sua mesa e começa a escrever no quadro:

Porto Alegre, 18 de julho de 1985.

1) Calcula:

a)  $264 \div 6$       b)  $432 \div 6$       c)  $696 \div 6$

A - "Professora, é para a gente fazer, é?"

P - "É, vamos fazer. Vamos já 'seu' Jorge, o que há?"

O aluno está de pé segurando sua cadeira.

A - "Vou trocar de lugar com a Julcimara, para ela enxergar melhor."

P - "Não, não. Aí está muito bem. Quero ver todos fazendo e trazendo o caderno aqui para mim corrigir, fazer virados para a frente, cada um fazendo sozinho."

A - "Nada de ajudar o outro, né?"

P - "Se ficar em dúvida, olha a tabuada."

A - "Se esqueci."

P - "Se esqueci não, me esqueci."

A - "Me esqueci do meu amor. (cantando)"

P - "Tá Luciano, vamos trabalhar."

Três meses depois, os alunos estão lendo um texto e fazendo desenhos numa folha mimeografada.

P - "Ouçam, vou ler bem o texto para depois vocês lerem. Os alimentos energéticos dão energia. Todas as frutas têm açúcar. O amido é encontrado nos alimentos que a gente come e fica uma massa. As gorduras estão nos óleos de arroz, de milho e girassol. (...)"

A - "De girassol?"

A - "É feito do sol."

P - "Não, é uma flor. Agora, no primeiro quadrinho, vocês vão desenhar os alimentos que têm açúcares, no segundo, o que tem amido e no terceiro, os que têm gorduras."

Trinta e cinco minutos depois, a professora dirige-se ao quadro e começa a escrever.

1. Copia as frases substituindo o risco por uma das palavras abaixo:  
amido, proteínas, gorduras, vitaminas, açúcares.

a) Os alimentos energéticos são ricos em \_\_\_\_\_

b) Os alimentos construtores são ricos em \_\_\_\_\_

c) Os alimentos reguladores são ricos em \_\_\_\_\_

2. Dá um exemplo de:

a) Alimento energético:

- b) Alimento regulador:
- c) Alimento construtor:

Sessenta dias depois, os alunos estão copiando o seguinte texto do quadro.

A bruxa Pampolhinha convidou todo o mundo para a festa de seu aniversário. Vai ser a festa mais bonita. Não esqueçam dos presentes.

- Iremos com muito prazer - responderam os bichos e se responderam sim, foi porque tinham medo dela.

Na verdade ninguém queria ir principalmente por causa das comidas horríveis que a bruxa fazia. E o resto da semana eles passaram pensando numa desculpa para dar à bruxa.

Chegou o dia, e a bruxa não fazia outra coisa se não abrir bilhetinhos.

"Sinto muito, querida Pampolhinha, não posso ir a sua festa porque machuquei a orelha esquerda. Assinado: Onça Maria Pia e Tomé Cricri.

E assim, não foi bicho nenhum à festa. Recebeu 177 bilhetinhos de desculpas e ficou furiosa.

P - "Vamos copiar logo que vou colocar as perguntas."

Vinte minutos depois a professora escreve no quadro-negro:

Responde:

- 1) Que festa a bruxa ia fazer?
- 2) Quem mandou o bilhete dizendo que estava com a orelha machucada?
- 3) Por que os bichos não foram à festa?

A correção das atividades é feita no quadro-negro e, nesses momentos, a professora dá aos alunos informações individuais, as quais também são dadas quando os alunos levam o caderno até onde ela se encontra.

P - "Jussara, vem fazer a conta."

A aluna levanta e começa a escrever o resultado no quadro.

P - "Séis vezes nove é cinquenta e quatro. Por que vai nove ali, Jussara? Tá mal nas contas, heim? Por favor."

A aluna apaga e escreve a resposta correta.



P - "Luís Fernando, vem."

O aluno começa a escrever no quadro.

P - "Ih! Acho bom vocês começarem a estudar mais a tabuada, já não peço mais, chega!"

O aluno começa a contar nos dedos. A professora fica olhando e comenta em tom de voz alto:

P - "Oito vezes zero! Quanto fica? Então? Oito vezes quatro é trinta e dois. Acho bom tu estudar a tabuada. Tá mal o negócio. A vida não é só violão."

Três meses depois, a professora está sentada em sua cadeira e os alunos fazem desenhos numa folha mimeografada com um texto intitulado "Os alimentos".

A - "Professora, onde eu vou saber alimentos com amido, não sei."

P - "Vê ali no texto o que diz sobre amidos. Lê mais para baixo, não achou? Se dê o trabalho de ler todo o texto. Achou? Até que enfim!"

Dez minutos depois, um aluno vai até a mesa da professora e entrega o seu caderno.

P - "O que são energéticos?"

A - "O óleo."

P - "Eu não perguntei quais, só o quê!"

A - "São os alimentos que conduzem calor."

P - "Vai ler o texto direito."

Doze dias depois, um aluno leva seu caderno para a professora.

P - "De quem é esse caderno?"

A - "É meu."

P - "Está errado. Continua errado."

A - "Ah, a senhora botou errado de novo, pô."

P - "Mas está errado. Lê o texto direito, menino!"

No mesmo dia, dez minutos depois, um outro aluno mostra o caderno à professora.

P - "A palavra está toda no quadro. Não é para copiar só um pedaço, é toda! (em tom de voz alto). Lê bem!"

O aluno senta e outro vai até sua mesa.

P - "Está errado. Pode refazer as duas perguntas porque está errado."

*Outro aluno vai até a mesa.*

P - "*Voltar e fazer tudo de novo porque está errado. Tu sabes interpretar Mira. Tu não sabes? Lê de novo.*"

*Dez dias depois:*

A - "*Dá para desenhar cana-de-açúcar?*"

P - "*Mas claro! O açúcar vem da cana, tu queres que venha de onde?*"

*Quarenta dias depois, um aluno mostra o caderno à professora.*

P - "*Já achei erros aos montes. Vamos copiar certo do quadro. Falta uma frase.*"

*Outro aluno leva o caderno.*

P - "*Olha aqui Marcelo. Daqui até aqui tu vais apagar e copiar tudo de novo. Está tudo errado.*"

*Dez minutos depois:*

A - "*Eu não sei fazer aquele, como faço?*"

P - "*Lê bem.*"

Nas situações de auxílio individual, é comum a professora demonstrar irritação com a "não-aprendizagem" dos alunos, conforme se pode perceber na descrição feita a seguir.

P - "*Vem Jocilene. É novecentos e setenta e três dividido por seis. O seis entra dentro do nove?*"

A - "*Sim.*"

P - "*Seis vezes oito é quarenta e oito?*"

A - "*Sete.*"

P - "*Sete vezes seis é quarenta e dois, pô.*"

P - "*Faz nove bolinhas no quadro.*"

*A aluna desenha nove bolinhas no quadro.*

P - "*Quantos grupos dá pra ti fazer?*"

A - "*Um só.*"

P - "*Então, é uma vez só. Uma vez seis é?*"

A - "*Seis.*"

P - "*Então monta a conta e faz conta de menos.*"

A - "*Quantas vezes o seis cabe no trinta e sete?*"

P - "*Olha lá atrás a tabuada. Qual o número que chega mais perto do trinta e sete? Heim? Jocilene (voz alta) olha lá.*"

*A aluna vai até o cartaz onde está escrita a tabuada.*



P - "Olha aí qual que fica mais perto do trinta e sete?"

A - "Não sei."

P - "Está do teu lado, pô!"

A - "É o seis."

P - "Agora vai até o quadro."

A aluna vai até o quadro e escreve.

P - "Ah, Jocilene! Te antena, né? Não sabes fazer conta de menos?"

A - "Sei."

P - "Então por que não faz? Poxa, tá brabo, heim?"

A aluna termina a conta no quadro.

A - "Até que enfim."

A aprendizagem é sempre colocada como responsabilidade do aluno.

A professora está sentada em sua mesa e diz para o aluno levar seu caderno até ela.

P - "Marcelo, olha aqui, ô. Tu vais olhar em casa para aprender a escrever como se escreve nos livros. Tens que estudar em casa, senão não vai dar. É de diferentes formas mas é tudo a mesma letra. Tudo quer dizer "a", do quadro, maiúscula, minúscula, do jornal. Tudo é "a", entendeu?"

O aluno pega o caderno e senta na sua classe. A professora dirige-se ao armário no fundo da sala e comenta com a observadora:

P - "Eu oriento-os para lerem em casa e eles não lêem. Já cansei, não adianta. Eles não lêem. É diferente de escola particular. Aquele ali não sabe ler script, na terceira série. Eu já desisti, mando ler todos os dias, não lêem, a gente só se incomoda."

Retira umas folhas mimeografadas de seu armário e volta a sentar na sua cadeira.

Três semanas depois:

P - "Quem estudar bem, vai, os outros, azar."

A avaliação é feita somente pela prova que é avisada com

*antecedência e, depois de corrigida, entregue aos alunos. Neste momento, os alunos ditam sua nota à professora.*

P - "Jorge Alexandre."

A - "Português 24. Estudos Sociais 60. Ciências 60."

P - "Jorge Luís."

A - "20."

P - "Matemática."

A - "20."

A-A - "Bã, que horror."

P - "José, faz favor. Ciências."

A - "70."

P - "Marcelo V. Português."

A - "34."

P - "Matemática."

A - "34."

P - "Estudos Sociais."

A - "20. (...)"

#### 4.5.3 - Formas de Controle de Conduta

Com alguns alunos, a professora é intransigente, chamando-lhes a atenção constantemente; com outros, parece ser mais tolerante, aceitando conversas e brincadeiras.

*Vários alunos estão de pé, conversando.*

P - "Celso, faz favor de sentar no teu lugar e comer ou então cai fora, tá?"

A - "Já vou professora."

*Três semanas depois:*

P - "Marcos, Celso, já leram?"

A - "Não professora."

P - "Então, como estão conversando com o Milton?"

A - "Ele é que estava aqui."

*Vários alunos conversam.*

A-A - "Já terminou?"

A-A - "Já estou no fim."

P - "De novo, Marcos? Que vocês querem que não estão fazendo?"

A - "Nada, nada."

*Três meses depois, vários alunos estão de pé. Alguns conversam com os colegas, outros permanecem perto do cesto de lixo.*



P - "Marcos, por que tu não senta? A cada dois minutos eu tenho que pedir para ti sentar."

O aluno leva uma folha mimeografada para o professor corrigir.

P - "Deixa eu ver o que tu inventou agora, "seu" Celso! Tu não dá mesmo, né?"

A professora insiste constantemente para que os alunos trabalhem sozinhos, sem ajuda dos colegas.

P - "Quero ver todos fazendo e trazendo aqui, pois eu vou corrigir. Fazer virados para frente, cada um o seu."

Eventualmente a professora utiliza algum tipo de ameaça:

P - "Da próxima vez eu já sei o que vou fazer no Valdir. Vai ser um santo remédio e ele vai parar de uma vez por todas."

Cinco meses depois:

P - "Será que a tua mãe vai ter que vir aqui de novo, heim, Marcos? Depois ela vem dar bronca em mim, né? Tipo aquele dia que ela veio defender o "seu" Marcos. Mas na próxima vez não vai levar."

Três semanas depois:

P - "'Seu' Marcelo, estou pedindo para a tua mãe vir aqui desde o início do ano e ela não veio. Depois ela que não fique apavorada."

A professora não permite que situações de fora da sala de aula sejam comentadas.

A - "Olha a kombi do Faccioni<sup>38</sup> chegando lá. A mulher dele deve ter ligado para ele."

P - "Gilmar, fica quieto, faz o favor."

Dezoito dias depois:

A - "É verdade que a tela de cinema é maior que o quadro?"

P - "É sim. 'Seu' Celso, já deu tempo para fazer. Tu fica brincando e conversando outras coisas. Faz favor!"

No primeiro dia após o término da greve dos professores, a

<sup>38</sup> Um dos candidatos à Prefeitura de Porto Alegre em 1985.

professora inicia a aula fazendo a chamada e pedindo que os alunos avisem aos colegas que iniciaram as aulas.

*Logo após dirige-se ao quadro e começa a escrever o texto (citado na p. 124).*

A - "*Se não vinha professora para o colégio iam colocar essas mulher militar para nós, né?*"

P - "*Qual militar?*"

A - "*Essas que trabalham no quartel.*"

P - "*Não iam não. Vamos copiar o texto.*"

Uma das formas de controle de conduta é a permanência, no recreio, das crianças que não concluem as tarefas.

P - "*Já fez tudo na folha, Roni?*"

A - "*Sim.*"

P - "*Então traz para mim corrigir.*"

A - "*Não fiz toda ainda.*"

P - "*Ah, o que eu disse, termina logo. Quem não termina fica aqui no recreio. Coloca os pés dentro da classe! Para isto existe classe.*"

*Seis semanas depois, bate para o recreio.*

P - "*Cinara, Mariana, Jocilene, Vera, podem ir para o recreio. José João.*"

A - "*Eu quero ir.*"

P - "*Não. Rudiamara, Claudete (...) Sô! O resto fica em aula e sô sai quando acabar o trabalho.*"

A - "*Eu não sei fazer.*"

P - "*Sabe, como é que os outros souberam? Tu não é diferente de ninguém.*"

*Os alunos (quatorze) permaneceram todo o recreio realizando as tarefas.*

#### 4.5.4 - Relação Entre Professor e Alunos

A relação da professora com os alunos é instável: só em alguns momentos ela os ouve e faz perguntas.

A - "*Professora, viu que a cebola subiu?*"

A - "*Eles vendem podre.*"

P - "*Aonde?*"

A - "*No armazém.*"

P - "*De quem?*"

A - "*Da Dona Zilda.*"



*Duas semanas depois:*

A - "Ontem foi a carta de um vereador lá para casa."

P - "É? Quem era ele?"

A - "Não sei. Botei fora a carta e guardei o envelope."

P - "Deixa eu ver?"

*O aluno entrega o envelope à professora.*

Na maior parte do tempo, porém, a relação entre a professora e os alunos é hostil.

*A professora entrega as provas e comenta:*

P - "Amanhã quero que os pais de vocês assinem as provas. Não quero falsificação de assinaturas. Marcelo e Valmir. Espero que ninguém faça isso de novo. Amanhã eu vou olhar todas as assinaturas."

A - "Pode ser a avó?"

P - "A tua mãe vai na tua casa! Eu vou avisar tua irmã. Te conheço de outros carnavais."

*Duas semanas depois, a professora está passando pelas salas dos alunos.*

P - "Ô, seu Marcelo, quando a professora chega perto tu treme todo, heim? Vai fazer isto de novo."

A - "Não vou apagar tudo não."

P - "Vai apagar tudo e fazer certo que eu vou passar aqui e corrigir de novo. E não responde."

*O aluno baixa a cabeça e começa a ler o texto, sem refazer o trabalho.*

*Dezoito dias depois:*

P - "Lê as folhas, Egberto (em voz alta). Para isso vocês têm as folhas. Tu conhece a palavra preguiça? Pois é, tem muita gente assim."

*Quarenta dias após:*

P - "Vai corrigir e pára de conversar com o colega."

A - "Eu não achei a resposta."

P - "Chega! Chega! Não me responde."

*Frequentemente a professora expressa uma baixa expectativa com relação aos alunos com frases do tipo:*

- P - "Está errado. Lê com atenção, estás cada vez pior. Tu não tens jeito mesmo, heim?"  
 P - "Tu não sabe ler? Bem que eu já sabia."  
 P - "Será que tu vai terminar o ano do jeito que começou? Eu estava prevendo isto."

A situação abaixo também ilustra a mesma atitude.

*Os alunos estão escrevendo numa folha mimeografada.*

- P - "Quem já fez todos os exercícios da folha?"  
 A - "Eu já."  
 A - "Eu não."  
 P - "Quem ainda não terminou?"  
 A - "Eu."  
 P - "Só podia."

*Cinco meses depois:*

- P - "Fez o exercício sozinho? Não acredito!"  
 A - "Só este o Bira me ensinou."  
 P - "Ele fez pra ti, né?"  
 A - "Não, eu que fiz."  
 P - "Não acredito."

Um aspecto que chama a atenção é o uso do pronome "seu" utilizado pela professora, demonstrando a distância existente entre ela e os alunos.

*Os alunos estão realizando uma cópia.*

- A-A - "Tu viu ontem o casal vinte? A hora que eles tiveram que pular na ponte para se salvar?"  
 A-A - "Eu vi. Parecia a pontezinha aqui da vila."  
 A-A - "E o trem passou pelo lado."  
 P - "Então, 'seu' Egberto, o trem passou pelo lado. Já terminou seu trabalho?"  
 A - "Tu disse que está errado."  
 P - "Então vai corrigir e pára de conversar com o colega."

*Quinze dias depois, os alunos estão no recreio, terminando tarefas. Um aluno leva o caderno até a professora.*

- P - "Engraçado como 'seu' Roni achou a resposta agora. Completa a última."

*Três meses depois.*

- P - "O Lindomar saiu da classe para conversar, heim, 'seu' Jorge?"



A - "Posso ir ao banheiro?"

P - "Todos os dias a essa hora tu quer ir. Tu não vai em casa antes de sair? Não faz uma hora que começou a aula. Não senhora, espera mais um pouco."

Os alunos entre si apresentam, na maior parte das vezes, uma atitude de cooperação com os colegas e de cumplicidade nas brincadeiras.

*Os alunos estão copiando e resolvendo operações de multiplicação.*

A-A- "Aquele primeiro dá 4.272. A segunda deu 2.282."

A-A- "Não é não."

A-A- "É sim. Oito vezes quatro é trinta e dois."

A-A- "Deixa eu ver."

*O aluno entrega o caderno ao colega.*

A-A- "Ah, é."

P - "Qual é o problema que o Marco conversa tanto?"

*Dezenove dias depois:*

A-A- "Está pronto meu carrinho."

A-A- "Eu vou lá na tua casa ver hoje."

A-A- "Não. Só depois de pronto. E hoje vou trabalhar com meu pai."

*Três meses e meio depois, quatro alunos estão conversando.*

A-A- "Faz esse jogo comigo."

A-A- "Tã, cuida a professora. Me diz três nomes de mulher, três nomes de cigarro e três nomes de cidade."

A-A- "Amélia, Luiza e Carla. (...)"

A-A- "Com que idade tu quer casar?"

A-A- "Vinte e oito."

*O aluno começa a contar.*

A-A- "Um, dois, três (...) vinte e oito. Um, dois, três, (...) vinte e oito."

A-A- "Deu!"

A-A- "Deu. Tu vais casar com Amélia, fumar Hollywood, ter um Escort e morar em Jaguarão."

A-A- "Oba!"

P - "Oh, gente! Tã demais, sentados, copiando."

#### 4.5.5 - Relação com a Observadora

A professora recebia a observadora com indiferença e con-

tinuava suas atividades normalmente. De vez em quando, durante as observações, fazia comentários, sempre referentes às dificuldades dos alunos: "*Aquele ali não aprendeu nada desde o início do ano. (...) Tem horas que não sei mais o que fazer, eles não aprendem mesmo.*".

#### 4.6 - 3a. SÉRIE B

##### 4.6.1 - Características Gerais

Localizada no segundo pavilhão paralelo ao principal, a sala de aula desta turma é ainda mais modesta: possui três janelas cujos vidros permaneceram quebrados durante todo o ano, não há cartazes nas paredes, apenas três murais vazios (nos últimos meses, havia um grande desenho do corpo humano pregado num dos murais).

A turma manteve-se todo o ano com 36 alunos.

##### 4.6.2 - Características do Processo de Ensino-Aprendizagem

Esta turma se caracteriza pela diversidade de atividades, determinadas pela professora. Não há uma rotina diária permanente, só o que se mantém constante é a chamada dos alunos e correção dos temas no início da aula. Nas 12 horas de observação, as atividades registradas foram assim distribuídas: 8% em questionário e comentário sobre o funcionamento da escola e da sala de aula; 30% em cópia, leitura e exercícios escritos no quadro-negro (matemática); 20% em atividades no livro e 10% em exercícios no caderno, com a utilização do livro; 16% em palavras cruzadas mimeografadas e 8% na realização de composição à vista de gravura.



A professora constantemente corrige os cadernos dos alunos e procura preceder, cada atividade, de uma conversa sobre o tema, conforme situação descrita abaixo.

*Após a correção do tema a professora fala:*

P - "Hoje nós vamos falar um pouco sobre folclore. Quem conhece as lendas do Rio Grande do Sul?"

A - "Eu."

P - "O que tu leste?"

A - "O Negrinho do Pastoreio."

P - "E tu?"

A - "O Pinóchio."

P - "Pinóquio não é lenda. E tu?"

A - "Mula sem cabeça."

P - "Isto. Alguém mais? E quem sabe como é a roupa do gaúcho?"

A - "Bombacha."

P - "Isto. Bombacha, bota, espora, guaiaca. E nos outros Estados, têm outras roupas. Na Bahia as baianas usam vestidos longos. E lá eles comem acarajês, bolinhos de camarão que as baianas vendem na praia."

A - "Tem até músicas das baianas, né professora?"

P - "É. E o que come o gaúcho?"

A - "Arroz, carne."

P - "Mas qual é a comida típica?"

A - "Churrasco."

P - "Isto. Churrasco, carreteiro. O gaúcho da campanha é o que come mais. Então vamos copiar."

A professora dirige-se ao quadro-negro e começa a escrever:  
O folclore.

*Todo o município tem suas lendas, suas cantigas, seus costumes, suas festas e tradições. Tudo isto faz parte do seu folclore.*

*Folclore é o conjunto de tradições de um povo.*

*Fazem parte de nosso folclore músicas, danças, crenças, superstições, lendas, jogos, festas, artesanato, brincadeiras, adivinhações, provérbios, etc.*

*O folclore é o saber do povo transmitido pelo próprio povo. Exemplos de manifestações folclóricas: cantigas de rimar e de roda. Lendas: Negrinho do Pastoreio, Saci-Pererê e Vitória Régia. Brinquedos: sapata, peão, pandorga e cabra-cega. (...)*

A professora responde sempre às perguntas dos alunos com longas e minuciosas explicações.

A - "Que é crença?"

P - "Quando eu era pequena diziam que se a gente ficasse embaixo da mesa não crescia. Claro que não é a mesa que determina o crescimento. Também diziam que não podia deixar virado calçado."

A - "Andar de costas também não, né? A vó disse que não presta."

P - "Isto. São coisas que a gente fica com medo."

*Trinta minutos depois:*

A - "Que é provérbio?"

P - "São ditados populares. Por exemplo, cada macaco no seu galho."

A - "Coelhinho sai da toca, é?"

P - "Esse é brincadeira. Outro é quem planta ventos colhe tempestade. Coisas que as pessoas dizem."

*Três meses depois, os alunos terminaram de ouvir o Hino da Independência.*

P - "O Hino da Independência foi composto para festejar a independência. Quem fez foi o próprio Dom Pedro."

A - "Quem é Dom Pedro?"

P - "Foi o mesmo que proclamou a independência do Brasil(...)"

A - "Ele já faleceu."

P - "Há muitos e muitos anos. Quem sabe o ano da independência?"

A - "Parece que foi em 1822."

P - "É isso mesmo. Então vamos ver quantos anos vamos comemorar. Todos fazendo o cálculo rapidamente(...)"

A descrição acima ilustra uma outra característica do processo de ensino-aprendizagem desta turma: a preocupação da professora em aproveitar as diferentes situações de aprendizagem e relacioná-las com os conteúdos. Frequentemente, a professora conversa com os alunos sobre aspectos não diretamente ligados ao conteúdo estabelecido.

*Os alunos estão trabalhando numa folha mimeografada com palavras cruzadas.*

A - "Professora, o que é isto?"

A - "É alvo, guria."

A - "Que é alvo?"

P - "O alvo é o que a gente usa para fazer mira. É este aí mesmo. Quem usa alvo?"

A - "A polícia, né, professora, pra aprender a atirar."



P - *"É isso mesmo, os índios também."*

Uma das características desta sala de aula é a disponibilidade da professora para ouvir os alunos.

A professora está escrevendo no quadro:

1. *Quais os problemas que você encontra na escola?*
2. *O que você acha que deve ser feito para solucionar o problema?*
3. *Como você gostaria que fosse nossa escola?*
4. *Quais os problemas que você encontra em sala de aula?*
5. *O que você acha que deve mudar em relação à professora, aos conteúdos e à maneira de dar aula?*
6. *Quais as suas sugestões para solucionar estes problemas?*<sup>39</sup>

A professora pergunta aos alunos.

P - *"Luciano?"*

A - *"Todos deveriam cooperar para que não houvesse sujeira."*

P - *"O único problema que tu viste foi a limpeza?"*

A - *"É."*

P - *"E tu, Jonas?"*

A - *"Eu acho que deveríamos fazer uma reunião com os pais."*

P - *"Acha?"*

A - *"Acho."*

P - *"Carla?"*

A - *"Eu acho que deveríamos fazer uma reunião com os pais."*

A professora ouve muito os alunos, dá oportunidade para todos falarem sem chegar a promover algum tipo de discussão ou aprofundamento dos temas. No mesmo dia, vinte minutos depois, percebe-se essa mesma situação.

P - *"O que tu achas que está desorganizado?"*

A - *"Os guris andam correndo por aí."*

A - *"Ah, não essa não. Vocês não correm, é?"*

A - *"Vocês correm mais."*

P - *"Que mais está desorganizado?"*

A - *"Esses guris."*

P - *"Já vi que a maior parte de vocês falou das brigas, da bagunça no recreio. O que nós podemos fazer para isto?"*

A - *"Tinha que brigar menos."*

<sup>39</sup> Essas situações descritas ocorreram no dia D, 18 de setembro de 1985, dia determinado pelo Ministério de Educação e Cultura para ser um dia de debates sobre a situação do ensino brasileiro. Das cinco turmas observadas nesse dia, somente essa professora realizou algum tipo de comentário com os alunos.

- P - "E fazer brincadeiras menos agressivas. E tu, Airton?"  
 A - "Eu queria que tivesse grama do pátio e que tivesse um campo de futebol."  
 A - "Que adianta ter coisa nova aqui?"  
 A - "Por que?"  
 A - "Estragam tudo."  
 P - "É só cuidar, Gilmar. (...)"  
 A - "Eu gostaria que a escola fosse mais justa. Tem umas professoras que são injustas. Elas brigam com os alunos que não começam briga. Teve uns guris que estavam brincando de enforcar o José e ele foi contar para a professora e ela disse: Ah, enforca eles também! E outra viu os guris brigando e não fez nada."  
 P - "Vamos para a parte que mais interessa, a sala de aula. Eu quero ouvir todos. (...)"

Esta foi a única turma observada que tratava especificamente dos seus problemas internos e também a única que propôs alternativas.

- A - "Acho que tem que ter uma reunião para melhorar estas coisas."  
 P - "Joana."  
 A - "A professora deve esperar mais para apagar o quadro."  
 P - "Luís."  
 A - "Acho que a professora tem que ser mais bonita e dar coisas diferentes."  
 A - "Acho que a professora deve entender mais a gente."  
 P - "Renato."  
 A - "Acho que temos muito que falar com a professora e a diretora."  
 A - "Agora vou recolher todas as folhas, ler com atenção para ver o que vamos fazer."

A professora sempre registra no quadro-negro todas as atividades realizadas.

A professora está escrevendo no quadro-negro.

Porto Alegre, 24 de julho de 1985.

Quarta-feira

Recuperando dia 20 de maio

- 1) Leitura silenciosa página 60.
- 2) Exercícios de compreensão do texto página 62.
- 3) Exercícios de vocabulário página 61.
- 4) Copie do texto:  
 uma frase exclamativa;  
 uma frase afirmativa;  
 uma frase negativa.

Enquanto os alunos realizavam as atividades do livro, a professora permanece caminhando entre as classes e fazendo comentários.



A - "É para copiar as frases do texto?"

P - "Está lá escrito. Copia do tex-to u-ma fra-se ex-cla-ma-ti-va. Lê no quadro."

A - "Professora, não vai dar para fazer no meu caderno, es-tá terminando."

P - "Termina aqui e continua na outra folha. Olha bem o e-xercício. Ela realizou. Realizar é a mesma coisa que?"

A - "Hum, não sei."

P - "Efetuar. Coloca a resposta ali."

A professora continua caminhando.

P - "Olha bem a concordância entre as palavras."

Duas semanas depois, os alunos estão copiando do quadro negro. A professora está passando pela classe dos alunos.

P - "Estás economizando caderno, vamos usar bem estas fo-lhas."

Na maior parte do tempo, a professora permite que haja trocas entre os alunos sobre o conteúdo.

A-A-"Tu já achou a fase inteira?"

A-A-"Sim, procura no primeiro parágrafo. Está difícil achar uma frase exclamativa."

A-A-"Pô, é o que mais tem. Eu já achei cinco frases. Olha, lá no final do texto."

A-A-"Ah, é!"

Três meses depois:

A-A-"É folclore?"

A-A-"Não é folclore."

A-A-"Mas a professora escreveu assim."

A-A-"Olha bem, não tem esse 'o' não."

Duas semanas depois:

A-A-"O contrário de bom é ruim, né?"

A-A-"Eu botei maus."

A-A-"É a mesma coisa."

A-A-"E, arregalador, tu sabes?"

A-A-"Estou procurando há horas não tem no dicionário, tu não tem dicionário?"

A-A-"Não, eu perdi o meu e a mãe vai comprar outro. E com-prido, qual é o sinônimo?"

A-A-"Enorme, né?"

Em algumas situações, permite que eles trabalhem em grupos.

Os alunos estão realizando palavras cruzadas. Há quatro grupos de três

alunos realizando a tarefa e a maior parte dos alunos está trabalhando em duplas.

A-A-"Aqui está errado, ó. Botaste o a junto."

A-A-"Ah, é mesmo."

A-A-"Aqui é nota musical. Dó, ré, fá, si, lá. O 'r' e é, é ré, achei! (...)"

#### 4.6.3 - Formas de Controle da Conduta

A professora chama a atenção dos alunos que estão conversando ou brincando através do chamamento à realização das atividades.

P -"Qual é o motivo da conversa? Sentem e vamos fazer a correção. Fabiano troca de lugar, não é hora de conversa. Vamos corrigir as questões."

Quinze minutos depois, uma aluna conversa com a colega de trás.

P -"Luciane vais te atrasar! Acho que estão conversando muito. Jonas e Adão, o que há?"

A professora permanece caminhando pela sala. Passa pela classe de uma aluna que está conversando e bate sua caneta na classe dela. A aluna pára de conversar e começa a copiar.

P -"Estás atrasada, heim?"

Quinze dias depois:

P -"Há muita conversa, podemos corrigir?"

A -"Não, não. (...)"

P -"Fabiano, vira para a frente, bem viradinho. Olha a conversa lá atrás!"

Um mês e meio depois:

P -"O que há com o lápis, Luciano? Vamos logo, saiam daí. Olha a ponta no chão."

Duas semanas depois:

P -"O que há Adão e Luciano? O Adão não entendeu alguma coisa?"

A -"Entendi. "

P -"Então para que a conversa?"

Os alunos que conversam ou que se atrasam permanecem no recreio com a professora.



*Vários alunos conversam.*

P - "Eu acho que hoje não estão querendo recreio."

*Cinco semanas depois:*

P - "Olha o recreio. Depois vocês reclamam."

*Quatro meses depois:*

P - "Só uma coisa. Vocês estão fazendo recreio antes do tempo. Vão ter que ficar depois. Faltam só dois minutinhos."

*Bate a sineta.*

P - "Só a fila de lá que já terminou tudo, pode ir. Anderson volta. Volta e vai fazer teu trabalho. Tiveram mais de uma hora para fazer e não fizeram. O pessoal da fila do meio que terminou pode sair. E desta também."

*Permaneceram dezesseis alunos na sala de aula copiando durante o recreio.*

#### 4.6.4 - Relações na Sala de Aula

A professora demonstra interesse por aquilo que os alunos fazem, elogia-os quando acertam. Há um clima agradável em sala de aula, principalmente por dois aspectos: de um lado, a professora nunca grita e conversa muito com os alunos; e, de outro, os alunos conversam entre si em voz baixa.

*Os alunos estão escutando uma música.*

A-A-"Vou ver se consigo levantar esse braço. Tá pesado.

A-A-"Ah, tu estás fraquinho!"

A-A-"Tu viu que quando a professora bate o disco, o toca-disco pára."

A-A-"Psst."

A-A-"O ano passado essa aí trouxe um disco e nós ouvimos. Cade aquele disco?"

A-A-"Tá arranhado. (...)"

*Dois meses depois:*

A-A-"Vamos fazer mandrake?"

A-A-"Vamos, então cruza os dedos."

*Duas meninas cruzam os dedos.*

A-A-"Mandrake."

A-A-"Ah, ah! Estou com as pernas cruzadas. (...)"

*Três semanas depois:*

A-A-"Vê se descobre. O meu irmão tem quatro anos mais seis?"

A-A-"Tem dez anos o teu irmão?"

A-A-"Não, é quatro mais quatro."

A-A-"Descobri. Tem oito. (...)"

Eventualmente a professora demonstra uma certa irritação com os erros dos alunos.

*Os alunos estão fazendo palavras cruzadas.*

A -"Não é abacaxi isto, professora?"

P -"É."

A -"Viu?"

P -"O que está faltando? Bacaxi."

A aluna permanece de cabeça baixa.

P -"O que está faltando? Tu dizes bacaxi? Não pode. O que falta?"

A -"Não sei."

P -"Por favor! Falta o a, a-ba-ca-xi. E ali, o que falta para escova? Está escrito cova o que falta?"

A aluna permanece de cabeça baixa.

P -"Mas hoje está difícil, heim? O que tu escreveste de palavras erradas não tem explicação. Por favor!"

*Dezenove dias depois:*

P -"O que o hino e a bandeira representam."

A -"Os símbolos."

P -"De quê?"

*Os alunos ficam em silêncio.*

P -"Ontem falamos tanto sobre os símbolos e vocês não sabem nada agora? Quando precisam falar, ficam mudos, quando não precisam falar, falam. São os símbolos do Brasil. (...)"

A -"Professora, tem que copiar o texto?"

P -"Parece que tu nunca leu, heim? Que tem que fazer? Está escrito."

Nessa sala de aula, encontramos a porcentagem mais alta de transmissão de informações (32,67% das verbalizações do professor), bem como a menor porcentagem da determinação de regras de conduta (20,16% das verbalizações do professor). Em comparação



com as outras turmas, a porcentagem de comunicação entre os alunos, referente a assuntos não ligados ao conteúdo, é pequena (19,23% das verbalizações dos alunos).

#### 4.6.5 - Relação com a Observadora

A professora recebia a observadora com atenção: sempre lhe explicava o que estava sendo trabalhado e procurava encontrar - lhe um bom lugar para sentar. Continuava normalmente suas tarefas, parecendo não se preocupar com a presença da observadora, apenas se desculpava quando não sobrava material mimeografado suficiente para ceder-lhe.

#### 4.7 - 4as. SÉRIES

##### 4.7.1 - Características Gerais

Foram realizadas 24 horas de observação em duas turmas de 4a. série: uma de alunos novos e outra de alunos repetentes. A tabela a seguir mostra a distribuição dessas horas em confronto com a carga horária semanal de cada disciplina.

TABELA 9

Distribuição de carga horária da 4a. série e das observações realizadas

	4a.série A	4a. Série B	Carga horária semanal em período de 50 minutos
Português	3	3	6
Matemática	2	2	4
História	2	2	3
Geografia	1	2	2
Ciências	2	2	3
Religião	1		1
Moral e Cívica	1	1	1
Educação Física			3
TOTAL	12	12	23

Fonte: Dados da Secretaria da escola e dos registros de observação.

A observação da 4a. série justificou-se por um objetivo diferente das outras turmas: enquanto nas turmas de 1a., 2a. e 3a. séries eram observadas minuciosamente as situações escolares para descrever os possíveis mecanismos seletivos intrínsecos a essas situações, na 4a. série se observavam as diferentes formas de trabalho dos diversos professores para tentar estabelecer de que maneira as diferentes práticas estariam contribuindo para a seletividade. Havia um outro objetivo, ainda, referente à análise dos mecanismos encontrados nas três séries em comparação com os desta série. Por esses dois motivos, as observações foram iniciadas em agosto, prolongando-se até dezembro.

No início do ano, cada quarta série contava com 35 alunos. No final, a 4a. série A (alunos novos) contava com 26 alunos e a 4a. série B (alunos repetentes), com 18 alunos. Os mesmos professores lecionavam as duas turmas observadas.

#### 4.7.2 - Características do Processo Ensino-Aprendizagem

Após a leitura dos registros, percebem-se que as formas de trabalhar com os alunos não diferem muito de um professor para outro e nem de uma série para outra. Devido a essa constatação, optou-se por descrever alguns aspectos comuns entre os professores nas duas quartas séries. As atividades realizadas nas 24 horas de observação foram assim distribuídas: 48% de cópia de textos ou exercícios do quadro-negro; 16% de ditado de texto; 16% de atividades nos livros de exercícios; 8% de exercícios em folhas mimeografadas; 8% de prova; 4% de trabalho em grupos para confecção de cartazes.

Ao término de cada período, os alunos retiram-se da sala de



aula e aguardam o professor, caminhando pelo pátio ou pelos corredores. Somente após a entrada de outro professor na sala de aula, é que eles entram e vão sentando nos seus lugares. Os professores utilizam dois tipos de conduta ao entrar na sala de aula: alguns entram e aguardam de cinco a oito minutos até que os alunos se organizem, olhando-os fixamente; outros entram e começam a escrever no quadro imediatamente. Após esse momento inicial, realizam a chamada. As cópias de texto e exercícios do quadro-negro são as atividades mais frequentes, conforme ilustração a seguir.

*A professora termina de fazer a chamada e dirige-se ao quadro-negro.*

P - "Já estudamos a soma e a subtração, então vamos estudar a divisão. Definimos a divisão da seguinte maneira."

*A professora dirige-se ao quadro-negro e escreve:*  
dividendo

23  $\overline{) 7}$  divisor  
2    3    quociente  
resto

P - "Qual é o dividendo?"

A - "Vinte e três."

P - "Vamos aprender a fazer as operações de divisão a pedido da professora Kátia, pois parece que nessa turma há muita dificuldade nisso."

A - "Eu não."

A - "Nem eu."

P - "Vamos dividir um número qualquer. 83.456 dividido por 3 (a professora escreve no quadro). Quando o divisor for uma unidade começamos a dividir pela unidade. Que ia acontecer se eu tivesse um número menor do que três aqui?"

A - "Ia para outro lado."

P - "Isto. Então vou fazendo a operação e todos vão acompanhando."

*A professora se dirige ao quadro e efetua a operação:*

P - "Posso apagar?"

A - "Não."

A - "Não."

P - "Atenção, vou dar outro exemplo. (...)"

Dez minutos depois, a professora escreve oito operações no quadro-negro e começa a passar pelas classes dos alunos.

A - "Não sei fazer nada."

P - "O que tu não sabe?"

A - "Nada."

P - "Tu sabe a tabuada?"

A - "Sei."

P - "Então sempre faz a mesma coisa. Divide, põe o resultado, baixa e vai fazendo. Esse pessoal que não sabe trabalhar não tem outro remédio senão estudar."

Um aluno levanta-se e mostra à professora os exercícios. Esta observa o caderno e comenta:

P - "Revisa com cuidado todas as contas. (...)"

(Professora de Matemática turma A)

Três semanas depois, a mesma professora na turma B.

A professora entra na sala. Os alunos conversam animadamente e, por isso, a professora começa a escrever no quadro.

Calcule:

a)  $a + 35 = 70$

d)  $a \cdot 7 = 49$

b)  $x \div 8 = 40$

e)  $d + 18 = 35$

c)  $m - 21 = 34$

f)  $t - 12 = 9$

A professora termina de escrever no quadro-negro e senta-se em sua mesa. Vários alunos conversam.

A - "Tá errada aquela ali."

A - "Quem disse?"

A - "Eu."

P - "Gilmar, faz favor."

A - "Tá, professora. Só estou orientando ele."

P - "Não orienta nada. (...)"

Após vinte minutos, em que os alunos permanecem copiando os exercícios e conversando, a professora pergunta:

P - "Chega, pessoal. Dá para corrigir?"

A - "Não."

A - "Por mim pode."



*Duas alunas caminham pela sala.*

P - *"A Regina pensa que está num desfile de modas hoje, não pára de desfilar."*

*Vários alunos riem.*

A - *"Olha aqui, ô professora."*

*O aluno segura um colega pela gola e faz que vai bater nele.*

P - *"Tu estás muito bem para estar brincando, não é? (em tom irônico). Inês, faz o primeiro exercício."*

*A aluna levanta-se e começa a escrever no quadro. A professora permaneceu em sua cadeira, chamando alguns alunos para fazerem exercícios no quadro.*

Esta mesma seqüência de atividades é utilizada nas outras disciplinas, como se pode ver pelas situações descritas a seguir.

*Os alunos entram na sala de aula conversando muito. A professora entra também e fica de pé, na frente da sala de aula, de braços cruzados. Quando os alunos páram de conversar, ela diz:*

P - *"Bom dia pessoal."*

A - *"Bom dia."*

P - *"Agora nós vamos fazer a interpretação daquele texto que eu dei na última aula: O João Preguiça. Vou começar ditando. Interpretação de texto. Número 1. O que foi que o pai de João Preguiça pediu aos filhos antes de morrer? Número 2. Por que os irmãos não deviam abandonar o moço? Agora eu vou escrever as outras perguntas no quadro."*

*A professora levanta-se e dirige-se ao quadro-negro.*

3) *Os irmãos só davam comida ao João Preguiça. Retire do texto a expressão que contém essa afirmativa.*

4) *Como você sabe que o João morreu durante a noite?*

5) *Por que o João Preguiça não queria arroz com casca?*

6) Arraial é o mesmo que ...

- 7) Os irmãos moravam  
 ( ) dentro do arraial  
 ( ) fora do arraial

A professora termina de escrever no quadro, senta em sua cadeira e começa a fazer a chamada. Vários alunos conversam. Ao término da chamada, a professora dirige-se ao quadro, apaga uma parte dele e começa a escrever.

#### Exercícios Gramaticais:

- 1) Retire do texto:  
 a. substantivo próprio  
 b. 3 substantivos comuns  
 c. 1 substantivo masculino  
 d. 1 substantivo feminino  
 e. 1 substantivo (apaga o quadro)
- 2) Completa:  
 a. João Preguiça .... muito preguiçoso. (ser)  
 b. Os irmãos ..... comida para ele. (dar-pres.ind)  
 c. João Preguiça ..... o arroz sem casca. (comer - fut. pres.)  
 d. Nós ..... ao enterro de João. (ir - fut.pres. ind.)  
 e. .... enfraquecido por causa da preguiça. (estar - pret. imp. ind.)

Ao terminar a professora pergunta:

- P - "Já dá para corrigir?"  
 A - "Não, pô."  
 A - "Não. (...)"

Quinze minutos depois a professora começa a chamar alguns alunos para irem ao quadro fazer os exercícios.

(Português, 4a. série B)

Uma mesma sequência de atividades é observada na disciplina de Religião.

A professora entra na sala, cruza os braços, fica olhando para os alunos. Aos poucos a conversa entre eles diminui e a professora comenta:

- P - "Vamos rezar o Pai Nosso. De pé."  
 Os alunos levantam e começam a rezar. Sete alunos permane-



cem de pé, sem rezar; dois conversam em voz baixa e doze rezam juntos. Quando termina os alunos sentam e a professora fala:

P - "O toca-discos que eu traria não pude trazer pois está estragado. Vou recolher a oração que eu pedi na última aula. Vânia, recolhe para mim."

Agora todos copiando do quadro.

A professora começa a escrever no quadro:

Os Dez Mandamentos

1. Amar a Deus sobre todas as coisas.
2. Não tomar seu Santo Nome em vão.
3. Guardar domingos e festas.
4. Honrar pai e mãe.
5. Não matar.
6. Não pecar contra a castidade.
7. Não roubar.
8. Não levantar falso testemunho.
9. Não desejar a mulher do próximo.
10. Não cobiçar.

A professora termina de escrever e senta em sua cadeira. Dois alunos conversam:

P - "O que houve?"

A - "Ele pegou minha lapiseira e perdeu."

P - "Chega de briga que eu tenho bastante coisa para dar para vocês. Vamos copiar logo."

Os alunos continuam discutindo.

P - "Mas continuam com essa história de lapiseira? Vamos copiar que eu vou precisar do quadro, senão não vai dar tempo."

Os alunos copiam e conversam entre si.

P - "Depois que vocês copiarem isto, tem os sacramentos. Depois eu explico tudo."

A professora volta a escrever no quadro.

Os sacramentos.

1. O Batismo.
2. A Eucaristia (Comunhão).
3. Confirmação (Crisma).
4. Penitência ou confissão.
5. Unção dos doentes.
6. Ordem.
7. Matrimônio.

P - "Enquanto vocês copiam eu vou fazer a chamada. Adir(...)"

Dez minutos depois, vários alunos conversam.

P - "Agora vamos prestar atenção. Os sacramentos são direitos dos católicos. Certo, Ubiratã? O que houve lá atrás?"

A - "Nada."

P - "O primeiro (sacramento) é o Batismo. Depois vem a Comunhão."

A - "Eu já fiz. (dois alunos dizem)"

P - "Ninguém mais? Vocês têm que providenciar, gente!"

A - "Eu vou ver se tem."

P - "Nessa época não adianta. Tem que ser no início do ano."

A - "Professora, posso sair mais cedo? Trouxe bilhete da mãe."

P - "Depois eu vejo. O outro sacramento é a confirmação. (...) E a penitência. Só quem pode perdoar é o padre. Ele pode absolver os? Os?"

A - "Pecados."

P - "Por quê?"

Ninguém responde.

P - "Porque tem esse poder. O outro sacramento é a extrema-unção, que livra os mortos."

A - "Padre não pode casar."

P - "E o último é o matrimônio. Como é o nome daquele que recebeu os mandamentos? Foi o Moí.... Moí ..."

A - "Moisés."

P - "Isto."

Vários alunos conversam. Duas meninas trocam figurinhas de revistas de rapazes. Dois meninos escrevem nas classes. (...)

Vinte minutos depois:

P - "Não levantar falso testemunho. Aconteceu aqui. O Leandro disse que o Mário pegou o estojo dele. Não pode. Não desejar a mulher do próximo, Antigamente o homem tinha quatro, cinco mulheres. Hoje não pode mais. E o último mandamento, não cobiçar as coisas alheias. E não querer as coisas do outro. Há alguma dúvida? Posso fazer um teste sobre isto?"

A - "Pode."

P - "Que horas são?"

A - "Onze e meia. Dá para guardar?"

P - "Não, eu vou passar uma oração para vocês copiarem. Se não der tempo, eu passo de novo na outra aula."

A professora dirige-se ao quadro e começa a escrever:

Oração da manhã.

Esta manhã, Senhor

Como as demais, Senhor



Dou-te as flores, o céu, a minha terra  
 Os homens em guerra  
 À procura da paz.  
 Dou-te o mar, as plantas  
 Meu povo e começo de novo  
 O caminho do amor  
 Esta manhã, Senhor  
 Como as demais  
 Meu caminho eu começo sorrindo  
 Pois tudo é tão lindo onde  
 Existe o amor.

(Religião, 4a. série B)

Além dessas situações de cópia do quadro, outro tipo de atividade comum nas quartas séries é a escrita de textos ditados pelo professor, assim exemplificadas:

*A professora entra na sala de aula e fica parada na frente dos alunos de braços cruzados.*

*Os alunos, aos poucos, param de conversar e a professora comenta:*

P - "Agora posso falar. Vou continuar a ditar o texto da aula anterior: Os índios atualmente. Onde parei?"

A - "No artesanato."

P - "Então vamos lá. O artesanato consiste em cestos, esteiras e outros artigos de palha. Nova linha. Existe um órgão ..."

A - "Com h?"

P - "Sem h."

A - "Que é órgão?"

P - "Um órgão do governo. Depois vocês vão entender.

A - "Coverno ou Governo?"

P - "... encarregado de dar assistência aos índios em todo o Brasil, ponto. Na mesma linha. É a FUNAI.. Abram parênteses. Fundação Nacional do índio. Fechem os parênteses. Nova linha. Em nossa vida atual podemos encontrar a influência da cultura indígena. Gente, quero que vocês aprendam a dizer bem essa palavra. Indígena e não indígema como me disseram na turma 41."

A - "Aqui todo mundo é inteligente, professora."

P - "Hum, hum. Estou vendo. eu sei (em tom irônico). Continuamos. Na mesma linha. Muitas palavras, vírgula, nomes de lugares e rios vêm da língua indígena, dois pontos, como Tapes, vírgula, Bagé com g. (...)"

*Após vinte minutos ditando o texto, a professora começa a ditar perguntas.*

- P - "Número um. Ainda existem índios em nosso Estado atualmente? Número dois."
- A - "Calma."
- P - "Não posso, vocês têm que conversar menos. Número dois. A que se dedicam os índios atualmente? Número três. O que significa FUNAI e o que deve fazer este órgão do governo? Outra. Como podemos ..."
- A - "Não podemos nada."
- P - "Como podemos constatar a influência indígena em nossa vida atual? Última. Escreva o nome de algumas lendas indígenas. Comecem a fazer e vamos ver se dá tempo de corrigir hoje."

(História, 4a. série B)

Folhas mimeografadas com textos e exercícios a serem redigidos pelos alunos e o livro são os outros recursos também utilizados pelos professores da quarta série. Essa forma de trabalho e a maneira como é tratada a avaliação aparecem na seguinte descrição.

A professora entra na sala e os alunos entram logo após. A professora senta em sua mesa e fica observando-os.

Entra um aluno e diz:

- A - "Estava no SOE conversando com a professora."
- P - "Eu quero fazer a chamada. Chega de conversa. Adriano, Alexandre, Carlos. (...) Deu, Luis Antonio, para Mari-nês, guarda a merenda. A nota do boletim será a nota da prova, do outro trabalho, do comportamento e do visto no caderno. Portanto, não estranhem."
- A - "Diz as notas."
- P - "Não. O trabalho aquele que nós fizemos, entra. A entrega está prevista para o dia 28. Aqueles que estão na minha lista negra eu vou falar com os pais. Ana, a nota está muito ruim para conversar."
- A - "Ela conversa demais."
- P - "Pelos cotovelos. (...)"
- A - "Alguém saiu da lista negra?"
- P - "Amanhã eu digo."
- A - "Diz as notas?"
- P - "Eu não costumo dizer as notas. Cada um vai olhar a sua nota, sem se preocupar com os outros."
- A - "É mesmo, todo mundo fica sabendo."
- P - "Então na hora dos boletins cada um sabe a sua nota e olha para seu nariz. (...) Abram o livro na página 52. O Jailson, cadê o livro?"
- A - "Não trouxe."
- P - "Não vai me dizer que tu perdeste o livro?"
- A - "Não professora!"



- P - "Nós vamos ler todo o texto da página 52 sobre o gaúcho, sua comida preferida."  
 A - "O trago, né professora?"  
 P - "O chimarrão. Nós vamos ver de onde surgiu esse termo gaúcho."

Os alunos abrem o livro. Vários não têm o livro.

- A - "É para copiar o texto, professora?"  
 P - "Eu disse para copiar? Que mania de colocar a carroça na frente dos bois. Vamos ler o texto juntos. O gaúcho é tipo regional característico do Rio Grande do Sul. Surgiu desde o início do povoamento com a atividade pecuária. Que é isso?"  
 A - "Animais."  
 P - "Gado."  
 A - "Tem uma figura das vacas aqui."  
 P - "Os Jesuítas foram expulsos das missões e não conseguiram levar todo o seu gado, Então vieram os açorianos e foi surgindo o gaúcho, que sendo um bom cavaleiro, começou a juntar o gado e usá-lo para fins lucrativos. Que é fins lucrativos?"  
 A - "Pra dinheiro."  
 P - "Para ter lucro. E eles começaram a usar a vaca para tirar a pele e a carne."  
 A - "Professora, o meu avô tinha fazenda e tinha um monte de ovelha e fazia pelegos."  
 P - "Outra coisa que eu quero que vocês saibam é que, além do couro, eles utilizavam a carne. Mas, como durava a carne se não tinham refrigerador?"  
 A - "Passavam sal."  
 A - "O meu tio faz charque, tem açougue e ele guarda com sal quando a carne estraga."  
 P - "Tá, deixa eu continuar. Eles faziam charque e é muito importante que vocês guardem essa idéia para depois, para a Revolução Farroupilha. Continua lendo, Rita.(...)"

Após quinze minutos, quando os alunos já haviam lido todo o texto, a professora completa:

- P - "Vamos fazer o vocabulário da página 52 e 53. Vou pôr no quadro."

A professora vai escrevendo no quadro as palavras e os alunos copiam no livro. (...)

A aprendizagem dos conteúdos é como nas outras séries: colocada como responsabilidade dos alunos, conforme se observa nas seguintes situações.

- P - "Tu és o aluno novo?"  
 A - "Sim. Então vais conversar com a líder que ele te dá o

*conteúdo.*

(Português, 4a. série A)

*Vários alunos conversam.*

P - "*Atenção, tu não quer nada hoje, heim? Só quer festa?*"

A - "*Eu não sei fazer estas contas.*"

P - "*Sabe sim.*"

A - "*Só se algum anjo iluminado baixar aqui e me ajudar.*"

P - "*Não precisa, é só prestar atenção.*"

(Matemática, 4a. série B)

A correção dos exercícios é feita sem explicações suplementares, somente apontando-se os erros dos alunos. A resposta é aquela que o professor quer.

A - "*Não achei para que servem os rios?*"

P - "*Pelo amor de Deus, leiam o texto e peguem o mapa.*"

(Geografia, 4a. série B)

*Os alunos estão corrigindo os exercícios.*

A - "*Eu respondi assim: Um dia chegando no Rio Grande do Sul (...)*"

A - "*Eu botei diferente.*"

P - "*Aqueles que colocaram diferente refaçam, a resposta certa é: Em 1981 as Missões pertenciam ao RS, mas eram ocupadas pelos castelhanos, isto fez com que os gaúchos se organizassem para recuperá-las. Só isto.*"

(História, 4a. série B)

O conteúdo é valorizado pelos professores em função da prova.

P - "*Se eu perguntar para vocês na prova o que vocês sabem sobre a reconquista das missões em 1891, o que vocês sabem?*"

A - "*Reconquista?*"

P - "*O território pertencia ao Rio Grande do Sul e os gaúchos reconquistaram dos espanhóis.*"

(História, 4a. série B)



P - "*Todos entenderam? Posso fazer uma prova sobre isto?*"

(Religião, 4a. série A)

A avaliação é feita basicamente através da prova e, nessas situações, não é dado nenhum tipo de auxílio aos alunos, os quais, no entanto, tentam buscar a atenção do professor.

*Os alunos estão realizando uma prova.*

A - "*Como é o exercício a?*"

P - "*Eu não sei nada hoje.*"

*Duas alunas trocam a prova entre si, observando atentamente a professora.*

A - "*Eu não entendi o que é para fazer nestas frases.*"

P - "*Eu dei em aula. Todos eu dei em aula. Não sei nada.*"

*Duas alunas conversam baixinho entre si. As duas alunas que trocaram a prova, voltam a trocá-la.*

#### 4.7.3 - Formas de Controle da Conduta

A forma de controle da conduta mais freqüente nas 4as. séries é o chamamento individual dos alunos.

*Os alunos conversam enquanto a professora faz a chamada. Ao terminar, ela comenta:*

P - "*Deu, Antonio, Marinês, guardem a merenda. Luís chegou.*"  
(Geografia, 4a. série B)

P - "*Deu Carolina, já copiou? Luís, está pronto?*"  
(Religião, 4a. série B)

P - "*Tatiana, copia sem conversa que eu não vou dar isto de novo.*"  
(Ciências, 4a. série A)

O uso da avaliação como ameaça também é bastante utilizado pelas professoras da 4a. série.

P - "Vocês têm que saber estas palavras, eu vou pedir na prova."

(Português, 4a. série A)

P - "Ana, a nota está muito ruim para conversar assim."

(Geografia, 4a. série B)

Vários alunos conversam.

P - "Algun de vocês não assinou o contrato?"

Â - "Todos assinaram, mas ninguém obedece. Hoje a professora do SOE veio falar e entrou por um ouvido e saiu pelo outro. Tu tem lista negra?"

P - "Eu não. Nosso tratado é aquele: fez, fez; não fez, levou. Tenho uma nota de hábitos e atitudes."

(Geografia, 4a. série B)

A exigência de rapidez na cópia e na execução de tarefas também é utilizada para controlar a conduta.

Os alunos estão realizando uma atividade em grupos. A professora passa pelos alunos e comenta:

P - "Mais ligeirinho. Menos conversa e mais trabalho, ligeiro. Não dá para terminar em casa, é aqui mesmo. Mais rápido, gente, mais rápido."

Cinco minutos depois:

P - "Vamos lá, mais rápido. Vocês estão preocupados em fazer coraçõzinho e florzinha e não terminam."

(Ciências, 4a. série A)

Os alunos copiam um texto do quadro. Dois alunos discutem por causa de um lápis.

P - "Mas vai continuar esta história do lápis? Vamos copiar que eu estou precisando do quadro senão não vai dar tempo."

(Religião, 4a. série B)

O trabalho individual é sempre enfatizado pelos professores para evitar conversas em sala de aula.

Os alunos estão fazendo trabalhos no livro e estão conversando.



P - "*Cada um fazendo o seu e olhando para seu nariz. Nada de conversas.*"

A - "*Professora, o Vitor disse que os gaúchos são sujos.*"

P - "*Não é bem assim.*"

A - "*Ele achava que era.*"

P - "*Cada um cuida de si. Vamos ler o texto juntos.*"

(Moral e Cívica, 4a. série A)

A - "*Esse aí é aluno novo, professora.*"

P - "*Eu sei que ele é. Ele é surdinho?*"

A - "*Não.*"

P - "*Então deixa ele. É aquela história: cada um cuida de sua vida. Agora vamos ler o texto.*"

(Português, 4a. série B)

P - "*Quantos querem merenda? É sopa!*"

A - "*Tem gente que pede e não toma.*"

P - "*A Simone, como sempre, tinha que dar seu apartezinho. Cuida de ti e fica quieta.*"

(Geografia, 4a. série A)

#### 4.7.4 - Relação Entre Alunos e Professores

Os professores mantêm uma relação distante com os alunos, pois não conversam espontaneamente com eles e evitam qualquer tipo de diálogo que fuja do assunto do conteúdo trabalhado.

*Os alunos estão realizando exercícios no livro.*

A - "*Professora, eu tenho uma sandália igual a sua, da mesma cor.*"

P - "*Depois tu me conta, faz os exercícios.*"

(Português, 4a. série B)

Eventualmente os professores ignoram a aprendizagem dos alunos, demonstrando baixa expectativa e também sentimentos de irritação em relação a eles.

A - "*Eu não achei aqui onde diz o nome do rio.*"

P - "*Vocês queriam o que? Que estivesse escrito 'aqui está o rio que separa'. Para que servem os olhinhos? Por favor. Que 4a. série!'*"

(Geografia, 4a. série B)

A - "*Deixa eu fazer a outra conta no quadro?*"

P - "Tu não sabe, vem o Luís."

A - "Bã, ela te torrou heim?"

(Matemática, 4a. série A)

Acontecem algumas situações de confronto e agressividade entre os alunos e os professores.

A - "A professora está com os cabelos arrepiados."

A - "Parece bife a milanese."

P - "Bife a milanese daqui a pouco é o senhor que vai ficar se não fizer todas as atividades."

A - "Tu disse que ia passar o visto no caderno hoje?"

P - "Deixei para amanhã."

A - "Então vou apagar o quadro e fazer tudo errado."

P - "Quem vai ficar com nota baixa? Eu ou tu?"

(Português, 4a. série B)

Frequentemente os alunos ironizam as perguntas e respostas dos professores.

A-A - "Na pergunta dois: O que o menino comia? Eu vou dizer que ele comia veneno, só quero ver a cara da professora."

P - "Os charruas eram dos tupis ou tapuias?"

A - "Tapuias."

A - "Tapuias."

A - "Muito bem."

P - "Eu chutei, professora."

(Geografia, 4a. série A)

#### 4.7.5 - Relação com a Observadora

Em geral, os professores da 4a. série recebiam bem a observadora e iniciavam suas atividades normalmente. Nesse período, foram frequentes as reclamações sobre o aproveitamento e a conduta dos alunos, feitas invariavelmente pelos professores e dirigidas à observadora. Eis alguns exemplos:

"Olha aqui (referindo-se a uma prova de um aluno). Ele não fez nada. A minha aula não serve para nada. Eu fiz um monte de exercícios e eles não aprendem nada. Não sei mais o que fazer."

(Português, 4a. série A)

"Não aguento mais. Tenho trabalho em grupo aqui e na 42. Saio com a cabeça deste tamanho."

(Ciências, 4a. série A)



"Sábado de tarde é fogo. Em geral, eles não  
querem nada com nada. Sábado, então, é um hor-  
ror!"

(Matemática, 4a. série B)

## 5 - POSICIONAMENTO DOS PROFESSORES QUANTO À PRÁTICA ESCOLAR

### 5.1 - Introdução

Para compreender melhor a prática pedagógica das salas de aula observadas e a dinâmica geral da escola, foram entrevistadas todas as professoras das turmas descritas no capítulo anterior, bem como as duas supervisoras da escola, a orientadora educacional e a diretora.

Da quarta série, só foram entrevistadas as professoras de Português e de Matemática por dois motivos: além de ser as disciplinas que mais reprovam, as referidas professoras tinham maior carga horária na escola, estando, portanto, mais disponíveis. No total, doze professoras foram entrevistadas durante, mais ou menos, uma hora e meia cada uma.

Foram enfocadas, nessas entrevistas, perspectivas sobre o currículo, formas de ensino e avaliação, relação com os alunos e com a comunidade, formas de compreensão do fracasso escolar, repetência e evasão e importância da escola para os alunos. (Anexo II).

A tabela a seguir apresenta características gerais das



professoras entrevistadas:

TABELA 10

Tempo de serviço e formação dos professores entrevistados

	Tempo de Serviço na Escola			Formação	
				Curso Normal (2º Grau)	Curso Superior
	- 1 ano	1 a 5 anos	+ 5 anos		
Professores entrevista- dos	12,5%	75%	12,5%	62,5%	37,5%

Fonte: Entrevistas realizadas com as professoras observadas.

Dos doze profissionais entrevistados, cinco foram transferidos da escola, no final do ano, por solicitação própria.

## 5.2 - DIREÇÃO DA ESCOLA

A atual diretora, no cargo desde o início de 1984, por indicação do Secretário de Educação do Estado, relata os maiores problemas da escola:

*"Um dos problemas maiores que temos são estas vilas populares que se formam aqui perto, da noite para o dia. Um determinado dia eles removem uma vila e vem todo mundo para cá. Causa um problema sério porque nos pega desprevenidos em termos de escola. Por isso temos essas turmas enormes que tu observas. Estou com quase mil e duzentos alunos só para mim<sup>40</sup>. A falta de escola aqui na vila é muito séria. Eu sempre tento encaixar as crianças que vêm, porque, mesmo que o rendimento delas não seja bom, o mínimo que a escola dá é melhor do que fiquem abandonadas pelas ruas, na marginalidade.*

*Mesmo que o nível de ensino não seja bom, e este é outro problema sério, a escola ainda é uma saída. Depois da greve, então, o nível de ensino está baixíssimo.*

*A limpeza da escola é outro problema sério. Só temos duas funcionárias, e uma doente, e elas não podem fazer tudo."*

<sup>40</sup> No início da pesquisa, em janeiro de 1985, a escola estava com 928 alunos.

A diretora considera produtiva a relação com a comunidade:

*"A comunidade sempre me apoiou. Num ano de administração que aqui estou, eu não poderia fazer as modificações sem a comunidade. (...) Quando aqui cheguei, havia contribuições ditas espontâneas e o tal do carnê para pagar todo o ano. Acabei logo com isto e a escola "transbordou" de alunos. Muitos não vinham porque não podiam pagar. Agora cada um paga espontaneamente. Eles vêm espontaneamente ajudar. E eu participo das reuniões da comunidade. Quando há movimentos reivindicatórios, eu estou sempre junto. (...) Só eu participo, os professores não"*

Sobre a relação da administração da escola com os professores, a diretora comenta o caráter democrático dessa relação:

*"Os professores sempre são consultados para tudo. Nas reuniões administrativas, eu sempre ouço suas opiniões para depois decidir. As reuniões eram maravilhosas, elas saíam muito bem, antes da greve. Depois da greve, por verem outros diretores, eles vieram dizendo que eu era autocrática, que não consultava a comunidade. Que horror! Eu sempre participei da comunidade, eles estão sempre aqui. Eu sempre faço uma sondagem diagnóstica no início do ano. Tem sempre uma equipe fazendo entrevistas com os pais. Mas tem professor que veio dizendo que eu não sou democrática."*

A filosofia de trabalho da administração é exposta pela diretora:

*"Uma linha clara que eu cheguei pregando é quanto a um trabalho cooperativo, uma direção aberta sem entraves, com todos opinando. Ninguém deve receber uma ordem minha, não gostar de ter que fazer sem me questionar. Mas tem limite. Eu não aceito que me desrespeite. A linha de trabalho é clara: tudo que eu fizer é com a melhor das intenções; se eu erro, os professores podem apontar o erro. Outro aspecto que valorizo é a criatividade. Quero que todos possam criar, que não tenham medo de criar. Para mim o impossível não existe, existe o 'vamos tentar'. Esta é a minha filosofia. Acho que todos são responsáveis e não podem ter medo de tentar. Eu modifiquei uma estrutura inteira da escola. Modifiquei mu-*



*tas coisas. A escola não tinha estrutura. não tinha SSE, não tinha SOE, não existia CPM. Ainda não existe CPM, mas estamos organizando.(...) Tentei reformular as reuniões de sábado porque eram só para ler papel da delegacia. Eu jamais leio uma folha nas reuniões. Coloco-as no mural logo depois que recebo. Modifiquei as reuniões pedagógicas, a distribuição do prédio. Consegui mais salas de aula. (...) E consegui a minha sexta série."*

Quanto à orientação pedagógica, a diretora explica que ainda está em formação.

*"Na administração anterior, a parte pedagógica era centrada na pessoa do diretor. Então, se a diretora não estava na escola, nada funcionava. Agora cada um é responsável por seu setor, a parte pedagógica é do SSE que ainda está se estruturando. Cada um responde por seu trabalho."*

Quanto ao fracasso escolar, a diretora atribui a dois aspectos básicos: a desnutrição e o despreparo dos professores.

*"A parte nutricional é muito séria aqui. O nível de ensino está muito baixo. Não só o ensino está fraco, como também o estado nutricional das crianças não ajuda. A escola é muito carente de recursos didáticos, também a situação estrutural da escola é difícil. Se houvesse aulas mais interessantes, mais recursos, talvez fosse diferente. Tenho muitos professores bons. A falta de recursos do próprio Estado é outro fator. Portanto, o nível de ensino, o estado nutricional dos alunos, a falta de recursos contribuem para o fracasso escolar."*

A clientela da escola é muito rotativa e as possíveis modificações que vêm ocorrendo nessa rotatividade não são compreendidas pela diretora.

*"A clientela é rotativa. Eles se mudam muito de vila em vila. Eu não sei como esse ano nós conseguimos que não houvesse tanta evasão. Eu não sei avaliar porque existia muito mais antes. Me informaram que, numa determinada época, setembro por aí, era uma saída enorme e esse ano não*

*está acontecendo tanto. Inclusive a minha sexta série ainda está lotada."*

A diretora da escola descreve aspectos da greve dos professores, considerando-a um movimento pouco organizado e descreve o surgimento de "ideologias" durante a greve.

*"Achei um oba-oba. Maravilhoso. Deu para tomar chimarrão, comer bolo frito, falar em educação. Falar em educação libertadora, nada de hierarquia (em tom irônico), nada que venha de cima. Os professores diziam: 'Nós sabemos pensar, nós podemos pensar, nós temos que agir'. Só que existe um detalhe muito importante: toda liberdade sem limites vai mal. No início fiquei espantada com tudo. Depois da greve, os professores voltavam dizendo: 'Não queremos mais planejamentos, para que planejamento?'. Vamos pensar se vamos fazer. Queriam tudo livre. Aí fui na 1ª DE e entreguei o meu cargo. A delegada não aceitou, eu voltei e comecei a tomar pé na situação. Estou saindo da direção porque não vou lutar contra ideologias com que não concordo. Mas, voltei à escola, fiz uma reunião com os professores e disse que quem mandava na escola era eu. Aí começaram a aparecer professores chorando porque não dominavam os alunos. Que interessante! (tom irônico). Os professores que pregavam idéias libertadoras, que deram liberdade demais para os alunos estavam sendo agradidos pelos alunos. Nós temos que andar sempre com o livro de ocorrências. O livro de ocorrências é um caderno onde se registram situações que acontecem na escola envolvendo os alunos, tais como brigas entre eles, desacato aos membros da escola, fugas da escola, etc... porque os professores botaram tudo a perder. Acho que os professores decaíram quando se prontificaram a 'bater tamborzinho' (sic) na rua. Acho que faltou uma postura condizente. Estiveram sessenta dias soltos! (...) Quanto aos alunos? Claro que teve um saldo (em tom irônico). Os livros de ocorrência estão abarrotados. Eles estão sem nenhuma atitude, caiu tudo por terra. E os professores começaram a brigar entre si, o grupo do SIM e do NÃO, e acabou sobrando para os alunos."*

### 5.3 - Serviço de Supervisão Escolar

O SSE (Serviço de Supervisão Escolar) é composto por duas supervisoras: a primeira é responsável pelo Jardim de Infância e



pelo Currículo por Atividades (1a. a 3a. séries); a outra, pelo Currículo por Área de Estudo (4a. a 6a. séries). A primeira está na escola desde 1980 como professora, tendo começado a atuar no SSE a partir de 1984; a segunda, coordenadora do setor, está na escola desde 1984, sempre atuando no SSE<sup>41</sup>. Em várias situações, perceberam-se muitas discordâncias entre as duas supervisoras. Apesar de as entrevistas terem sido feitas separadamente, são relatados, em conjunto, os aspectos mais significativos enfocados pelas duas.

O papel do SSE, na escola, bem como o trabalho do setor junto aos professores é visto de forma diferente pelas duas supervisoras:

*"Nós não temos princípios bem claros de trabalho. A gente procura seguir a orientação da DE. Conforme a orientação deles a gente adequa a nossa realidade. Nós procuramos dar uma orientação aos professores: técnicas novas e tipos de exercícios. Nós temos alguns livros da DE com uma porção de exercícios que eu coloco à disposição dos professores e eles vêm procurar!" (Supervisora A)*

*"A supervisão é acima de tudo uma conquista. Eu só considero que eu vou começar a trabalhar em termos pedagógicos no momento que eu definir uma linha de trabalho. É preciso conquistar o professor, levá-lo a pensar, a se questionar diante da situação pedagógica. Eu não imponho uma linha de trabalho. Vou tentar fazer com que eles questionem sua atuação profissional. Agora eu considero que o SSE é um pronto-socorro de urgência, então não há ainda um trabalho pedagógico efetivo com os professores. É um trabalho moroso, delicadíssimo, questionador. O importante é dar aos professores condições para eles cresce-*

---

<sup>41</sup> Supervisora A - Responsável pelo Jardim de Infância e Currículo por Atividades. Supervisora B - Responsável pelo Currículo por Áreas de Estudo. Solicitou transferência e desligou-se da escola em novembro, para trabalhar em outro local.

rem como pessoas. Este ano fizemos pouquíssimas reuniões: duas antes da greve para definir a organização curricular e agora estamos em compasso de espera."(Supervisora B)

A linha pedagógica da escola foi assim definida:

"Não chega a haver princípios de trabalho definidos. No currículo por atividades acho que todos trabalham dentro de um embasamento. (...) Não sei bem. Acho que há divergência pela diversidade das turmas. Tem umas turmas que rendem mais, outras menos!"(Supervisora A)

"Não existe uma linha pedagógica definida. Seria incoerente eu dizer que há quando eu acabo de dizer que é um momento de indefinições. Hoje nós não temos uma definição porque não existe um preparo adequado para o professor escolher sua linha pedagógica. Existe uma situação clara aqui na escola. Existe um grupo que segue uma linha conservadora e outro, uma linha modernizadora. Eu estou tentando mostrar, para a linha conservadora, que eles têm muita coisa boa, mas é preciso que se atualizem e quero mostrar aos modernizadores que existem coisas importantes no que eles fazem mas que eles não podem esquecer alguns preceitos que não podem ser mudados ao longo dos tempos. Por exemplo: a postura do professor em sala de aula."(Supervisora B)

Em relação às prioridades no trabalho de supervisão escolar:

"Temos um projeto de melhoria da DE sendo desenvolvido aqui na escola. Durante as férias, as crianças que não têm jardim de infância, vêm passar 40 ou 50 dias aqui com alimentação: café da manhã, almoço. Eles fazem os trabalhos típicos da escola para depois iniciarem a primeira série. (...) Nós temos um acompanhamento das turmas que frequentam este projeto. Não posso dizer nada de concreto, os resultados são mais ou menos ... Não sei bem se está dando certo. Outra prioridade é o comportamento das turmas de primeira série. Todos os anos se divide a turma por idade, separando os repetentes dos não repetentes. No próximo ano vamos separar por teste. Utilizamos o teste ABC e vamos separar por pontuação alcançada no total do teste. E sempre, durante o ano, lá por junho ou julho, fazemos um



remanejamento das turmas para agrupá-las por rendimento. Eventualmente também trocamos alguns alunos em setembro para adequá-los a um grupo com o mesmo rendimento. Esse ano não re-manejamos por causa da greve!"(Supervisora A)

"Nosso problema maior é o preparo técnico do professor. Os professores não têm preparo ou têm um preparo inadequado. Quando eu entrei aqui, muita coisa se ouvia, inclusive a palavra castigo. Hoje não se ouve mais, ou se ouve pouco. Me recordo que, quando eu entrei aqui(1984) uma das primeiras coisas que eu disse é que a alfabetização não seria eliminada a nível de 1a. série, mas ao longo do primeiro grau. Alfabetização é um processo contínuo. Isso apavorou os professores. Eles acham que, se não sabe ler completamente, não pode ir para a 2a. série. Pode, deve. O processo vai se completando. É com essas posturas do professor que eu tenho trabalhado mais."(Supervisora B)

A definição do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula é descrita de forma diferente pelas supervisoras.

"Nós temos listagem de conteúdos mínimos, vinda da DE, que nós discutimos com os professores no início do ano e a gente tentou reformular (...). Eles (os professores) tiveram uma idéia geral do conteúdo desde a primeira série. E a gente procura adequar este conteúdo a nossa realidade. Por exemplo: as professoras usam cartilhas onde vêm desenhos de casas lindas, maravilhosas. Então a gente procura que o professor use a cartilha mas sem dar ênfase nisso, porque os coitados moram lá numa peça só. Então a gente tenta mostrar a importância da casa que eles moram, dos hábitos de higiene, para eles saberem que, mesmo pobres, podem ter uma casa limpa. Assim a gente adequa o conteúdo."(Supervisora A)

"Este ano nós fizemos a seleção do conteúdo com todos os professores: foi participativo. Alguns conteúdos dos anos anteriores foram reformulados, retirados ou acrescidos pelos professores. No momento, os alunos não participam mas é minha idéia que eles venham a participar da escolha dos conteúdos. Os conteúdos são organizados em forma de objetivos comportamentais que os alunos devem atingir."(Supervisora B)

A seletividade escolar é analisada pelos supervisores com argumentos semelhantes:

*"Nós trabalhamos com muita carência. É a subnutrição total. Têm crianças que vêm para a sala de aula só para comer a merenda depois vão embora. Eu acho que 90% da causa do fracasso escolar tem que ser atribuído à subnutrição. Os outros 10%? Ah! Tem muitos que têm condições e não querem. Acho que 90% é subnutrição e os outros 10% são malandrinhos mesmo."*(Supervisora A)

*"Acho que a evasão vem acima de tudo da mobilidade da população. A repetência também está ligada à situação social dos alunos que precisam trabalhar. Vem pelo despreparo da família em relação à escola. Os pais não realizam seu trabalho. Têm pais que não são alfabetizados, não existe suporte familiar. O aluno de classe média vai para a escola com determinado objetivo: para fazer isto ou aquilo. O nosso aluno não. Ele não tem aspirações. Ele quer mais é chegar na quinta ou sexta série e conseguir um emprego. E só. A repetência vem vinculada a esses aspectos, às dificuldades dos alunos, pois a nossa clientela é muito carente em todos os sentidos e vem também vinculada ao despreparo do professor. Mas este não é um fator preponderante, pois os professores de escolas particulares também são despreparados e nossos filhos não rodam tanto."*(Supervisora B)

Quanto à atitude da escola nas situações de evasão, as respostas são evasivas.

*"Se a gente faz algo quando um aluno se evade? Olha, a gente procura ser harmônica na parte administrativa, pedagógica e orientação. Somos poucos trabalhando, não dá para acompanhar tudo que acontece. Procuramos decidir partindo do professor. Mas sempre temos crianças esperando vaga, né?"*(Supervisora A)

*"Esse ano parece que está diminuindo a evasão. Nem sempre sabemos o porquê. Mas a rotatividade da vila é um problema sério."*(Supervisora B)

As supervisoras descrevem a relação com a comunidade de forma diferente da diretora.



*"Os pais participam bastante da escola. Alguns vêm às reuniões, as vezes lotam as salas de aula. Mas alguns só vêm às festas." (Supervisora A)*

*"Essa comunidade é pouco esclarecida. Vem à escola quando se realizam festas e muito pouco quando se realizam reuniões. Em festas eles participam de forma total e irrestrita, mas, em relação a reuniões, a participação dos pais é muito pequena. Os pais não estão na escola nos momentos que deveriam estar: quando se refere à educação." (Supervisora B)*

A greve dos professores é analisada de forma diferente pelas duas supervisoras.

*"Só vejo aspectos positivos. Os professores tiveram maior entrosamente, conversaram, estudaram, leram textos e o regimento escolar. Nós nos entrosamos mais e conhecemos melhor as colegas. Foi bom." (Supervisora A)*

*"Acho que a greve foi só para tumultuar o nosso ano. Tanto os professores como os alunos voltaram irritados. Os alunos voltaram como se fosse o início do ano. Acho que o único aspecto positivo talvez tenha sido a eleição de diretores que os professores tanto queriam. Para mim, tanto faz, pois acho que, se a gente quer fazer um bom trabalho, não existe diretor ruim." (Supervisora B)<sup>42</sup>*

#### 5.4 - Serviço de Orientação Educacional

A única orientadora está trabalhando há cinco anos no local, e há dois anos no SOE, em regime de 22 horas semanais, atendendo sozinha a todas as turmas da escola.

A orientadora refere que existe muito trabalho para uma só orientadora e a saída encontrada para essa situação foi o auxílio dos professores conselheiros.

---

<sup>42</sup> A supervisora A permaneceu em licença de saúde durante todo o período da greve.

"É muito trabalho para uma só pessoa. Frequentemente, tenho uma sensação de impotência muito grande. Não dá para fazer nem a metade do que eu deveria. Então eu trabalho muito com os professores conselheiros. Eu entro na quarta, quinta e sexta série e escolho, com os alunos, um professor conselheiro para cada turma e um representante de turma, entre os alunos. Até o ano passado, eu trabalhava diretamente com as quintas séries, mas foi muito estressante para mim e eu parei. É mais produtivo trabalhar com os professores. Eles observam os problemas e me encaminham."

Entre as prioridades do SOE estão o acompanhamento da relação entre os professores e os alunos, o acompanhamento do rendimento e da conduta dos alunos e o encaminhamento de "alunos-problema" aos serviços especializados.

"No final de cada bimestre, eu passo nas turmas de 4a. série em diante e faço um levantamento para ver como está a relação com os professores. Eles escrevem e me entregam seguindo quatro conceitos. Ótimo, bom, regular ou insuficiente. É importante o senso crítico deles. E também faço um levantamento em termos de conteúdo: o que foi bem trabalhado e o que precisa ser retomado. O representante de turma escreve e participa do Conselho de Classe para relatar o que foi dito pelos colegas. No segundo momento, quando os representantes não participam, eu anoto os comentários dos professores sobre os alunos e levo à turma. Procuro sempre falar com eles de uma forma que eles entendam bem o que eu digo. Por exemplo, a turma 41 é muito desorganizada, eles brincam muito. Eu digo isso a eles desta forma. Após o Conselho de Classe, faço um levantamento dos alunos que não estão rendendo e chamo-os para conversar. (...) Havia planos de priorizar a 1a. série mas não se conseguiu isto, apesar de estar planejado. O maior número de alunos encaminhados é da primeira série. Nesses casos, após conversar com a família, se encaminha para o CAE (Centro de Assistência ao Educando), ou para a LBA (Legião Brasileira de Assistência) para fazer uma avaliação do caso. Mas é tudo demorado. Se encaminha para se ter mais certeza de onde se está pisando, para saber o que causa as dificuldades: coisas neurológicas ou emocionais. Mas existem muitas dificuldades: os pais não levam, não há vagas. É difícil.



A orientadora atribui o fracasso escolar a problemas nutricionais, neurológicos ou psicológicos, causados pelas condições familiares destas crianças e, descreve as limitações do SOE para atendê-las.

*"Essas crianças têm muitas dificuldades para aprender. As famílias vivem em péssimas condições. Eles não são bem nutridos. Então eles têm maior facilidade para apresentar problemas neurológicos ou psicológicos. Muitas vezes eu encontro o problema dos professores acharem que o SOE tem uma varinha de condão e vai resolver tudo. Como eu não resolvo, eles se frustram. Por exemplo, na semana passada um menino foi encaminhado ao CAE e eu percebia, há tempos, que ele tinha problema emocional. Então eu expliquei para a mãe e a professora que o problema dele era emocional. A mãe e a professora queriam que ele fosse para uma classe especial, mas não era o caso. E a professora me disse que queria algo mais concreto: a ida dele para a classe especial. (...) A evasão ocorre porque essa vila é composta por famílias migrantes: vão para o interior e voltam, ou vão para outras vilas. Este ano, com a greve, alguns alunos pararam de estudar e foram trabalhar. A gente tenta convencê-los de que podem fazer as duas coisas ao mesmo tempo: trabalho e estudo."*

A relação do SOE com os pais é restrita aos pais de alunos que necessitam de algum tipo de avaliação ou atendimento.

*"Eu não trabalho diretamente com a comunidade de forma geral e sim com pais, individualmente. Eu chamo aqueles pais cujos filhos não estão acompanhando o rendimento, que estão com problemas de conduta, que têm que ser encaminhados. Se tivesse mais uma pessoa (no setor) se poderia trabalhar com a comunidade para dar mais motivação e conscientização para que os pais acompanhem mais os seus filhos na escola. Alguns não podem, não é? Precisam subsistir, eles não vêm porque trabalham e não podem sair do emprego. Mas muitos não valorizam a escola, não são conscientizados da importância da escola."*

Um dos maiores problemas enfrentados pelo SOE é o encaminhamento das crianças que não aprendem para outros locais.

*"O meu maior problema? É não ter como atender a esses alunos. Temos crianças com três repetências que só agora estão sendo avaliadas e encaminhadas para classe especial. Mas, não adianta, não temos vaga. A nossa classe especial já está lotada. E algumas dessas crianças não podem gastar para irem para outras escolas. Então nós não temos mais o que fazer com elas. Temos vários alunos esperando vaga para a classe especial há muito tempo, dois ou três anos. E para a LBA e o CAE é a mesma coisa. Permanecem dois ou três anos, claro, acabam desistindo e abandonando a escola."*

A solução para esta situação é a criação de mais serviços, segundo a orientadora.

*"Se houvesse mais atendimentos especializados e mais pessoas para atender às classes especiais, essas crianças poderiam ser melhor atendidas. E se eu tivesse mais alguém no SOE, eu poderia atender melhor às primeiras séries e ver o que dá para fazer!"*

A orientadora considerou que a greve teve como produto final a divisão dos professores e a desestruturação de um trabalho já iniciado.

*"Durante o período da greve se questionaram muitas coisas em termos de educação. Mas, no final, (os professores) se dividiram e surgiram dois grupos que só se atritavam: o grupo do SIM e do NÃO. Então os professores passaram a não ir mais ao cafezinho, não se falavam. Acho que a greve não foi boa por isso. Nós tínhamos iniciado uma reestruturação do conteúdo, no início do ano, e também foi interrompido. Acho que interferiu muito no trabalho."*

## 5.5 - PROFESSORES

### 5.5.1 - Professora de 1a. série A: Débora

A professora Débora fez o curso de Magistério de 2º grau e dois cursos sobre alfabetização e, atualmente, cursa a Faculdade de Educação na UFRGS. Está lecionando há quatro anos, sempre na



escola da Vila Silva. No primeiro ano, lecionou uma terceira série e, nos anos seguintes, foi designada pela direção para as primeiras séries. Ela relata sua reação inicial frente a essa situação.

*"Cheguei aqui para uma terceira série, tudo bem. Daí, no outro ano, a diretora pediu-me para lecionar na 1a. série. Fiquei apavorada, não queria, eu não sabia o que fazer. Mas ela disse: 'Fica, depois tu vais gostar'. Fiquei e acabei gostando. Agora gosto e quero ficar com primeiras séries."*

A professora relata ter modificado muitas vezes a metodologia de trabalho com a turma de 1a. série deste ano.

*"Eu gosto de trabalhar com aquele método lúdico de alfabetização de Paulo Almeida<sup>43</sup>. Eu trabalhei dois anos com ele e gostei; as crianças também. Mas eram crianças novas que aceitavam tudo que se falava. Tudo que era proposto era novo para eles. Agora com esses meus alunos, que todos são repetentes, já não deu certo. Então este ano, eu fiquei trocando de método o ano todo, porque eles não estão se adaptando a método nenhum. Está sendo muito difícil trabalhar com eles. Eu comecei com o Paulo de Almeida, passei para palavração, troquei para sílabação, não adiantou nada. Inclusive eu tentei um trabalho em grupos com eles. Um desastre! Eles não têm atitudes para ficar em grupos. Eles não ficam cinco minutos em grupos. Eles estão tão acostumados a ter as coisas jogadas que eles não aceitam outra maneira de trabalhar. A gente tem que estar toda hora repreendendo: 'Fiquem em silêncio! Vão fazer isto!'. Este ano está sendo muito difícil trabalhar com eles."*

Ao mesmo tempo que esboça algumas explicações para tais dificuldades, a professora explica com que tipo de trabalho terminou o ano:

<sup>43</sup> Autor da "Cartilha da Pipoca", uma das mais utilizadas no Estado do Rio Grande do Sul, recomendada pela SEC.

"Acho que é uma turma muito heterogênea. Tem crianças de todas as idades. A gente nota que tem problemas em casa ou neles mesmos, problemas de rendimento. Eles não conseguem acompanhar. Eu acho que este tipo de trabalho não tem nenhum tipo de expectativa para eles. Ficaram três, quatro anos repetindo a primeira série, sempre vendo a mesma cartilha, se acostumam. Eu não queria adotar a mesma cartilha e acabei adotando. Aí eles começaram a trabalhar um pouco. Mas estão rendendo muito pouco pelas condições que alguns devem ter."

A professora tem algumas prioridades na sala de aula, determinadas por ela mesma e pelo objetivo da primeira série: ler e escrever.

"A minha prioridade é que eles aprendam a ler e escrever. Eu não me preocupo com matemática, estudos sociais e outras coisas que têm no currículo de primeira série. Para mim, o importante é que eles leiam e escrevam. É uma turma de repetentes: então a gente tem que batalhar bastante já que eles têm que ler e escrever. Eu procuro ver as dificuldades que eles apresentaram nos testes e trabalhá-las. Os meus alunos fizeram o Teste ABC. Agora o SOE está tentando o Teste Metropolitano de Prontidão. No início do ano, eu fiz uma planilha para observar audição, visão e motricidade deles. Eu pegava coisas de livros e de um curso que fiz para excepcionais. Eu comecei a fazer uma avaliação deles pelas dificuldades e comecei a trabalhar nisto. Mas ficou por isto mesmo. Poucos melhoraram, a maioria ficou na mesma."

Para a professora, a orientação pedagógica da escola, praticamente inexistente.

"Não há uma orientação específica na escola. Cada um é bem livre. Antes da greve, fizemos uma reunião para tentar organizar um currículo. Mas depois não continuamos. A orientação é do tipo 'cada um por si' desde o primeiro ano que eu entrei aqui eu notei isto. As professoras têm resistência a mudar as coisas. Quando eu entrei, todas usavam a cartilha e eu tentei fazer um trabalho diferente com a Cartilha da Pipoca. Depois tentei convencer as colegas a mudarem, usarem esta cartilha. Duas ou três mudaram e



*gostaram. As outras ficaram na mesma. A gente é bem livre para trabalhar como quiser."*

A professora Débora não tem uma preocupação maior com a disciplina "rígida" na sala de aula.

*"Pela minha maneira de trabalhar eu tenho recebido muitas reclamações das colegas de 2a.série. Os meus alunos custam a entrar na fila, custam a sentar e ficar em silêncio. Os professores acham que os alunos que saem da minha turma têm pouca disciplina. Então eu digo que a minha maneira de trabalhar é esta. Elas reclamam: 'Fulano não pára quieto, só pode ser aluno da Débora'. Os alunos dizem: 'A nossa professora não deixa a gente se levantar.'" Eu não me preocupo que eles fiquem quietos, sentadinhos. O aluno ideal para mim é aquele que não é paradinho, sentadinho. Eu gosto de muito movimento, dos que conversam, pedem auxílio, dão opinião. Mas também tem que ter um mínimo de respeito por mim. O aluno ideal é o que está pronto para receber propostas e para dar alguma coisa, que participa. Não gosto de criança parada, que só faz aquilo que tu mandas, só faz o que tu cobras, pois eu não sou muito de cobrar. Eu tenho uns quatro ou cinco alunos assim."*

A professora avalia os alunos pelo teste e pela observação constante em sala de aula.

*"Eu faço constantemente um parecer descritivo sobre eles. Eu me preocupo em avaliar sempre como vai o rendimento. Seguidamente eu dou pequenos testes e avalio na sala de aula. Faço pareceres descritivos deles: 'hoje o fulano não estava bem na aula'. Tive uma aluna que estava sempre cansada e eu anotei isto. Um dia ela dormiu toda a manhã e eu deixei. Notei que ela trabalhava em casa, ou cuidava dos irmãos. Ela foi muito bem no teste de leitura mas não foi na prova. Eu considereei esta situação e melhorei a nota dela. Ela era esforçada e ia bem na separação de sílabas e no ditado. Daí eu não podia dar nota baixa por causa da prova. Eu não gosto de me prender só na prova escrita. A gente notava que ela sabia ler. (...) Eu acho que este tipo de avaliação dá bastante elementos para avaliar. Hoje em dia a avaliação se resume na prova e eu não gosto disto. Eu acho que eles nem notam que estou avaliando quando faço pro-*

va. Fazem aquilo brincando. Eu acho que esta é a melhor maneira: faço a prova, sem dizer que é prova, sem marcar data."

A professora comenta a avaliação realizada por outros professores:

"Têm alunos que a gente nota que já vieram praticamente lendo e escrevendo. Eu fico pensando assim: por que esta criança está repetindo a 1ª série? Tenho cinco alunos que estavam lendo e escrevendo tudo no início do ano. Acho que eles rodaram por pouca coisa. Estas crianças estavam bem mais avançadas do que os outros no início do ano. Eles criam um problema de atitude: chamam os colegas de burros. Tem um outro aluno que veio de outra escola que veio lendo muito bem. O pai dele veio falar comigo, me mostrou o boletim da outra escola: ele com notas maravilhosas até o terceiro bimestre e pelo que deu para entender, ele rodou por problemas de atitude. De repente, no último bimestre, baixaram a nota dele e rodaram. E pronto. Trocou de escola. Eu fico pensando como essa criança foi prejudicada. E os outros que vieram lendo também."

A relação entre a professora e a família dos alunos é apontada como a dificuldade maior no seu trabalho.

"Acho que meu maior problema é em relação à chamada dos pais à escola. Eles só vêm (os que vêm) à escola buscar o boletim e saber se o aluno não aprontou alguma coisa na aula. Quando a gente manda um bilhete, alguns pais vêm correndo: O que o meu filho andou aprontando? Dos 26 alunos que eu tenho só uma mãe vem de vez em quando saber como está seu filho. Só ela se preocupa. Os outros nem estão preocupados com seus filhos. (...) Eu acho que a família influi muito no rendimento dos alunos. Uma menina estava com problemas e eu pedi ajuda para a mãe. Ela me disse: 'Eu não sei ler e escrever. Se a senhora me manda bilhete, eu não sei ler, não adianta'. Aí eu pedi para ela todo o dia pegar o caderno dela, fazer de conta que lê, ver se ela faz alguma coisa em casa, porque em aula ela não fazia quase nada. Desde que a mãe começou a se interessar, ela começou a se sair melhor. Eu tenho notado, para os que se saem melhor, que as mães têm ajudado, têm tido boa vontade. Eu combinei com algumas: 'agora vai ter



prova final". Eu vou me dar o trabalho de pegar tudo que eu vou dar na prova e colocar como exercício e as mães vão assinar em casa. Mas eu não gosto disto porque fica muito preso à cartilha. Mas é maneira que eles aprenderam a trabalhar e têm uma resistência grande para mudar. Tem uns que têm problemas psicológicos e a gente não tem como resolver. A gente chama a mãe o ano inteiro e ela não vem sequer usar o boletim, não sabe o que está acontecendo com o filho. São crianças que têm problemas, geralmente de casa."

Quanto aos motivos pelos quais muitos alunos não estão aprendendo, a professora esboça algumas observações.

"Tem muita coisa que influencia na aprendizagem. Uma delas é a alimentação talvez a mais importante. Tem uns que chegam na escola morrendo de fome. A outra é atenção que a mãe dá em casa. O interesse da família ajuda muito. Só a mãe estar olhando, preocupada, já ajuda. Mas elas não fazem isto. Só a escola não adianta. Não supre todas as necessidades de afeto deles. Eles têm carência de afeto, eles chamam demais a atenção da gente. Querem todo mundo sobre eles. Isso atrapalha na sala de aula, ainda mais quando têm muitos alunos. Acho que eles não aprendem por isto. Tem uns com problemas psicológicos, nem sei qual problemas, pois a família não vem à escola."

Ao ser questionada sobre a responsabilidade da escola nesse fracasso, ela comenta:

"Acho que muito pouco. Mas claro, o relacionamento que a gente tem com os alunos influi. Se são crianças que precisam de atenção e a gente dá, influi. Quando eu falto à escola e as substitutas pegam eles, eles não gostam. No outro dia eu ouço queixas horríveis dos professores que ficaram com eles e deles mesmos. Sempre acham que os piores professores ficam com eles. É uma forma de chamar a atenção: 'Olha nós sentimos tua falta!'"

Aliados a esses aspectos que ela considera mais importantes, refere a greve deste ano e outras características da escola.

"Eu não sei bem, mas acho que a greve atrapalhou bastante. Foram sessenta dias, praticamente abandonados. Eles não têm vindo às aulas sábados. Nesta época (dezembro) eles estão muito cansados, a gente nota que eles não querem nada com nada. A gente fala e eles nem ouvem, estão brincando. Nós também estamos cansadas. É época das nossas provas, então a gente fica sem paciência com eles. Qualquer coisa já é o fim do mundo. Aquela minha sala é muito pequena, e eles ficam amontoados. Nós não temos recursos. O ano passado eu trabalhei com a aprendizagem de horas e minutos. Tinha uns relóginhos e os alunos aprenderam logo. Este ano o material sumiu. Também o tipo de trabalho deste ano não está interessando a eles. A gente conversa com um e outro, leva para o SOE e fica sempre na mesma. Resolve o problema de um aluno e aparece outro. São crianças muito carentes, está é a questão. Não querem nada com nada. Não querem nada com a leitura. Se tu traz um cartaz, eles riscam. E a gente perdeu tempo fazendo. Se propõe um desenho, dá briga, não querem fazer. Brincar no pátio, eles não aceitam. Tem que parar com tudo pois dá muita briga, e voltar para a aula."

Quanto à greve dos professores, a professora explica porque ficou dividida entre ser ou não grevista e quais as consequências da situação para os alunos.

"Achei a greve válida em questão de reivindicação de nossos direitos, mas em relação aos alunos não achei nem um pouco válida. Para os de 1a. série foi ruim. Tive que recomeçar tudo de novo em julho, com menos tempo e mais atividades. Os colegas comentam que os alunos não querem nada com nada. Aí eu fico pensando até que ponto é este não querer nada com nada. Acho que eles não estão aguentando mais. Dezembro é muita coisa: prova na faculdade, festas, parentes, limpeza da casa, prova dos alunos. Nós estamos muito cansadas. O saldo da greve não foi muito bom. Só conseguimos nossas reivindicações a longo prazo. Para a escola, não sei se teve algum saldo."

Para a professora, o papel da escola é limitado à assistência aos alunos.

"Acho que, no caso das crianças desta vila, a



*escola é um lugar onde elas podem ter mais afeto, atenção. A escola é uma maneira de eles terem alimentação, onde os pais podem deixar os filhos para irem trabalhar. O papel da escola também é a modificação dos hábitos deles. Muitos vêm para cá sem nenhum hábito. Têm que aprender hábitos e atitudes corretas. Para alguns a escola ajuda a conseguirem empregos melhores. Conseguem algum emprego melhorzinho. Eles procuram melhorar o padrão de vida que eles têm. Acho que a escola tem alguma influência nisso, não sei."*

Quanto à situação de seletividade da escola, a professora tem mais dúvidas do que certezas.

*"Comecei o ano com 34, agora estou com 26. Alguns pediram transferência, mas a maioria se evadiu. A gente tenta chamar os pais para ver o que está acontecendo, mas geralmente eles se mudaram da vila ou perderam o interesse pela escola. Um pai disse: 'Meu filho não quer mais ir. No ano que vem tenta de novo'. Tu chama os pais e eles não vêm, só sei deste pois encontrei por acaso. Eu não sei bem o que aconteceu com os outros. Acho que, destes 26, uns 14 vão passar, não sei. E destes que não vão passar, acho que a escola tinha que chamar os pais e condicionar a sua matrícula a uma avaliação do caso. Muitas vezes são problemas psicológicos e a gente não sabe."*

A professora não sabe que alternativas teria para superar as dificuldades por ela descritas.

*"Muitas vezes não sei o que fazer. Nem sempre a gente tem apoio dos setores nestes problemas. Eu não sei o que fazer. Às vezes eu gosto de sair com os alunos da aula. Um dia eu disse que iríamos estudar a família, a casa onde a gente mora. Eu saí para visitar as famílias com eles. Boa parte dos que foram juntos adoraram. Gravaram muito bem o que os pais falavam sobre a família. Adoraram. Então nós fomos visitar todas as famílias. Este tipo de trabalho eles gostaram, mas agora já está no fim do ano. Quando a gente se dá conta do que fazer, já terminou o ano. (...) O ano que vem talvez a turma seja diferente, né?"*

A turma desta professora iniciou o ano com 34 alunos. Em

janeiro, no final da recuperação, 14 foram aprovados, 10 foram reprovados, 9 evadiram-se durante o ano e 1 foi transferido.

#### 5.5.2 - Professora da 1a. Série B - Luiza

A professora Luiza tem o Curso Normal e, por primeira vez, está trabalhando com 1a. série, num regime de contrato fechado, realizado pela SEC, para o período de agosto de 1985 à janeiro de 1986. Está formada há dois anos, esta é a primeira turma de escola pública com a qual trabalha, pois antes havia trabalhado um ano numa escola particular.

A professora relata a sua reação inicial ao começar o trabalho com esta turma em agosto de 1985.

*"Eu não esperava pegar a turma que peguei. Na SEC me disseram que eu ia pegar uma turma encaaminhada, já pronta. E, na verdade, eu cheguei e a turma estava um caos. Eu não esperava isto. Tive que reestruturar tudo que já havia planejado. Comecei toda a alfabetização em agosto, dia 26, quando eu entrei. E elas haviam dito que nós teríamos uma supervisora, ajudando no trabalho com a turma e não teve, fiquei sozinha. Foi difícil!"*

A professora comenta que o principal problema que enfrentou ao iniciar o seu trabalho foi a indisciplina dos alunos.

*"Meu principal problema no início, foi com a disciplina. Eles não tinham nenhuma disciplina, não sabiam obedecer, se batiam, rasgavam o caderno uns dos outros, não tinham capricho nenhum, não tinham cuidado com o material. Aos poucos tive que ir ajeitando-os. (sic)"*

A professora refere a inexistência de um método específico de trabalho com os alunos e comenta a necessidade de criar um método em função da realidade dos alunos.



"Eu comecei a alfabetização novamente. Eu não vou terminar, vai ficar interrompido. Quem continuar com eles terá que terminar. Não dá para dizer que eu tenha um método definido. Eu vou indo conforme eles podem. A primeira coisa que eu não gostei quando cheguei foi a cartilha. A cartilha deles é horrível, as palavras são totalmente fora da realidade. E então eu uso o método de silabação, palavração e outros e fui juntando. E defini um método misto, onde entra um pouco de cada um. A cartilha tinha palavras desconhecidas, totalmente fora da realidade deles. Eu procuro extrair o que eles têm na realidade deles e vou construindo uma aula. Eu pego letra por letra, uma por uma e tento fazer eles gravarem. Talvez isso seja condicionamento, mas eu tento fazê-los entender certas coisas. Eu sempre procuro trazê-los para perto de mim, saber a vida de cada um, mas nem sempre dá porque são muitos. E a matemática eu mudei o conteúdo que estava estabelecido, era muita coisa. A parte de Estudos Sociais eu trabalho oralmente. Tem alguns alunos que eu cobro mais, outros menos, porque eu sei que eles não vão render. Procuro dar mais trabalhos para a turma mais adiantada."

Bolet

Cand  
S-F

A professora descreve a avaliação como um processo no qual os alunos participam, mas sua participação não é levada em consideração na nota final.

"A avaliação? A provinha? (...) Faço uma avaliação pela participação deles. Às vezes eu faço perguntando: 'Como é que está o teu desempenho, teu comportamento?' Eles mesmos vão se dando notas. Eu não dou nota, eles é que dizem, eles vão se auto-avaliando, assim, conversando. Depois eu faço a prova escrita, olho os cadernos. Mas principalmente o comportamento eu avalio com eles, mas isso não vai no boletim(...). O que entra mesmo é a provinha."

A professora refere a inexistência de uma orientação pedagógica na escola.

"Não tenho tido nenhuma orientação. Quando eu cheguei aqui, não sabia nada e comecei a procurar. E ninguém me ajudou. Eu procurei duas, três vezes e não me atenderam com muito boa vontade, então eu desisti. Eu fiquei sozinha."



A professora explica que tentou atender aos interesses dos alunos através de trabalhos manuais e exercícios suplementares.

*"Eu tento. Agora mesmo eu observei que eles gostam de fazer trabalhos manuais. Então nós estamos fazendo uma caixa de sucata e, quando tiver material suficiente, vamos fazer um enfeite de Natal. Às vezes eles querem tarefas extras para casa e eu vou dando. Eles me trazem um caderninho e eu passo exercícios iguais aos da sala de aula. Tem uns oito que gostam. Às vezes eu dou fichas de trabalhos individuais para eles. Mas, às vezes eles pedem coisas que eu não deixo porque é matéria nova. Assim, eu vou atendendo aos interesses deles, sempre que dá."*

A professora observa muitas dificuldades na aprendizagem dos alunos, principalmente na leitura, e procura repetir o processo de alfabetização com os que não aprendem

*"Agora em tenho 32 alunos, no início do ano eram quase 40. Eu acho que uns quinze vão passar. Tem uns que têm boas notas mas vão mal na leitura. Eles têm um bloqueio para ler, parece que eles têm medo de ler. Faço fichas, eles formam palavras, mas chega a hora da leitura, eles têm medo. Tem alguns alunos que acho que vão ficar muito tempo ainda sem aprender pois eles não têm maturidade nenhuma para ficar em aula e apresentam problemas sérios, aqui na escola. São problemas de adaptação. Eles não se acostumam a ficar na turma junto com os outros. Eles brigam muito. Parece que isto vem de casa, pois eles apanham muito. E não têm nenhuma aprendizagem. Os alunos melhores estão se ajudando. Quando eles terminam, podem ajudar os outros. Mas logo vira bagunça e eu tenho que parar com tudo. Tem alguns que cuidam dos outros quando eu saio da aula. Eles ficam controlando os outros e lêem para eles. (...) Eu tento trabalhar com fichas individuais para eles lerem e escreverem os nomes das coisas. Eu trabalho com os mais fracos assim: começo pela base fazendo eles juntarem os pedacinhos para formas palavras. Mas tem uns que não conseguem nem isto. Não conhecem vogais, números. Fiz uns cartõezinhos para ajudar, mas eles não conhecem os números. Sô decoram de 1 a 10, mas não reconhecem cada um, separadamente. Têm esses problemas gravíssimos que vão levar muito tempo para sanar."*



*Tem uma aluna que não tem raciocínio, parece que é problema de doença mesmo."*

A professora descreve o aluno que ela considera ideal.

*"Eu acho que é aquele que consegue aprender, que tem uma boa aprendizagem. Já na aula tem uns oito. Os outros são esforçados mas não são assim."*

A família é considerada a principal responsável pela aprendizagem dos alunos.

*"Eu acho que eles não aprendem principalmente pelos problemas que eles têm em casa. Tem alguns que apanham muito, a família não tem estrutura. Tem uma aluna que eu mandei um bilhete pedindo que a mãe viesse com ela e ela não apareceu mais. Tem outros que já foram encaminhados pelo SOE para vários lugares mas os pais não levam. Tem uma que a mãe dela tem umas crises de nervos (sic) e ela não aprende nada. Eles não têm incentivo em casa. Tem um que não faz nada mas isso parece que está nele, não quer estudar e acho que também não tem incentivo em casa. O principal problema deles é a família. Os que vêm de uma família estruturada têm maiores condições."*

No entanto, a professora observa que a maioria dos pais vai à escola.

*"Na minha turma são 32, só dois não vieram buscar o boletim. Eu achei que eles não viriam, né? Mas eles vieram e algumas estão sempre me procurando, pedindo que eu passe mais temas. A minha relação com eles é boa. Mas tem alguns que preferiam que os filhos nem estivessem na escola. Tem uns que disseram que, se os filhos rodassem, eles iriam tirar da escola. Eles dizem que vão tirar para não gastar, para que eles ajudem em casa, mas o que uma criança vai fazer em casa? (...) Eu vejo que os pais dos que aprendem são mais instruídos do que os outros, que não dão folga para eles. Os outros, os pais não sabem ler então não se ligam (sic) em ensinar. Eu acho que os pais sentem o meu interesse. Quando começa a decair o rendimento, o aproveitamento ou a conduta, eu chamo os pais e eles vêm, porque eu sozinha não consigo nada."*

A professora considera que a escola também não favorece a aprendizagem dos alunos, mas não tem um peso importante na produção do fracasso escolar.

*"Eu acho que o número de alunos por turma é muito grande. As condições aqui dentro do colégio não são boas. Eles têm que ficar sentados porque a gente não tem recursos para usar com eles. A gente, às vezes, se desdobra (sic) mas não consegue. A cartilha deles é horrível, tem palavras absurdas. Mas o problema principal é a família. Se eles têm boas condições familiares, eles chegam na escola e se desenvolvem com o que tiver."*

O papel da escola é visto pela professora como algo importante para o futuro dessas crianças.

*"A escola abre caminhos para eles. Se eles tiverem estudo vão ser alguém. Tem alguns pais que valorizam assim a escola, outros não. (...) Eu acho que a escola é um meio de abrir caminhos para eles."*

A professora considerou os próprios alunos como seu maior problema deste ano.

*"O problema principal deste ano foi a parte de aprendizagem, de alfabetização, que eu não consegui porque o tempo foi muito curto. Tem muitos que não têm interesse nenhum. Tento trazer cartazes, fazer canções mas muitos não se interessam. Eu acho que a minha maior dificuldade são eles mesmo; a falta de interesse deles para aprender. Eu procuro despertá-los, mas parece que eles já são tão maduros, tão vividos que parece que aprender não é importante."*

A professora não sabe como enfrentar as situações que ela descreve como problemáticas.

*"Eu não sei o que fazer frente a isto tudo. Se diminuíssem o número de alunos por turma, talvez... Mas, com eles mesmos, eu não sei o que poderia ser feito ..."*



A turma desta professora iniciou o ano com 34 alunos. Destes, 23 foram aprovados, todos sem o período de recuperação, pois o contrato da professora terminou dia 31 de dezembro; sete foram reprovados, dois evadidos e dois transferidos.

### 5.5.3 - Professora da 2a. Série A: Maria

A professora Maria tem o Curso Normal, atual Magistério de 2º Grau, e fez curso de especialização em Jardim de Infância. Trabalha na escola desde 1984, sempre com 2a. série, e leciona também numa outra escola estadual, à tarde.

*"Eu vim para esta escola e não tinha escolha. Vim do interior e fui designada para cá e para a 2a. série. Eu gosto mesmo é do Jardim de Infância. Não pedi para ir para o Jardim porque já tem duas professoras mais antigas e achei fora de ética pedir."*

A professora explica suas motivações para seguir sua profissão.

*"Tirei o Normal e trabalhei em bancos e escritórios. Depois resolvi dar aula. Mas eu queria dar aula para o Jardim, é o que eu gosto, o que realmente eu me enquadro. Para isso voltei a ser professora."*

Sobre a sua forma de trabalhar com a turma de 2a. série, a professora comenta estar aprendendo ainda.

*"Olha, eu não tenho uma dinâmica diferente. Eu ainda estou caminhando na 2a. série. Eu não tenho uma dinâmica. Eu até gostaria de dar aula de forma bem diferente. Mas este é um processo muito lento. Nós temos que lutar contra o comportamento dos alunos. Eu tento ter uma abertura para conversar, falar e eles não estão preparados. Eu gostaria de ser mais aberta, mas a gente tem que se restringir porque não dá, eles tomam conta. Às vezes eu faço um trabalho com eles, atividades artísticas de datas comemorativas. Em questão de*

minutos, faço grupos e vira um 'escarcêu' a aula. Então não posso ter muita dinâmica (sic). A não ser que fosse uma coisa mais dirigida, onde tivesse alguém mais experiente que pudesse estar me coordenando, me auxiliando, me dizendo o que fazer. Eu chego, dou aula, tento explicar, dou a prova, dou certos exercícios, vejo onde está a minha falha, mas, vou te dizer, não tenho conseguido muita coisa. Às vezes eu procuro variar. Agora mesmo estava vendo livros. Tento ver exercícios novos. Por exemplo: conta é conta (sic) mas eu faço conta de ligar, ou de colocar entre parênteses, de tirar, ou disso ou daquilo (...). Tento variar, senão cansa o aluno. Faço diferentes formas de multiplicar, ligar as colunas para ver se eles entendem, se entra na cabeça deles. De vez em quando faço desenhos no quadro porque através do desenho a criança fixa muito. Faço tentativas, mas acho que me falta 'pique' (sic). Se eu vou dar aula para o Jardim eu vou cantar, fazer brincadeiras, etc... Agora, com eles, eu não tenho a dinâmica que eu teria para o Jardim. Eu sei que existe um trabalho específico para a 2a. série, mas eu não conheço, não tenho nenhum curso."

O conteúdo que é trabalhado em sala de aula é selecionado junto com os outros professores.

"Nós selecionamos juntas (as professoras) o conteúdo. O SSE fez uma reunião muito boa e selecionamos o conteúdo. Revisamos, diminuimos muita coisa, pois não adianta dar quantidade sem ter qualidade. É uma coisa que nós estamos vendo: não adianta seguir dando e dando conteúdo, eles não aprendem. É melhor aprender bem, um pouco."

A professora é reticente no que se refere ao funcionamento dos setores da escola.

"Olha, acho que não existe uma orientação pedagógica clara na escola, mas não sei se dá para dizer isto. No início do ano, nós fizemos uma reunião com a supervisora que se preocupou em fazer um bom trabalho, mas aí veio a greve e a gente não teve mais tempo para reuniões. Esse foi um ano morto para os setores, não posso dizer nada. (...) Mandei um aluno para o SOE, a orientadora conversou com ele. Aí ele foi, chorou toda a ladaíinha (sic) dele, e as razões de-



*le também, pois ele deve ter suas razões. Aí voltou para a sala de aula. E ficou na mesma. É um dos que saiu agora, em novembro, e anda passando por aí."*

Na avaliação dos alunos, a professora leva em consideração a prova e o comportamento.

*"Eu avalio eles assim: a matéria eu vejo se eles aprenderam pela prova e mais o comportamento. Mas o comportamento eu não deixo pesar tanto. Se eu vejo que a criança tem dificuldade, que vai pesar a nota do comportamento, eu não me atenho muito. Mas, nos casos extremos, que são péssimos, eu não deixo passar e avalio bem o comportamento."*

Os alunos que apresentam algum tipo de dificuldade não são atendidos de forma especial pela professora.

*"Não faço um trabalho diferente com os que não acompanham. Não dá. No início do ano, eu tinha três que não sabiam ler, não sei como passaram. Chamei uma das mães e mostrei o material dela. Ela fazia rabisco. Aí a mãe tirou da escola e botou numa professora que ia alfabetizá-la. Eu não me sinto em condições de alfabetizar. Têm outras duas que copiam tudo que eu escrevo mas não lêem. Também mostrei para as mães: elas se recusaram a ler, se negam. Peguei uns livros de 1ª série e nem isso elas lêem. Então eu não posso ter uma atitude assim: Vou te pegar pelo pescoço e tu vais ler. É impossível. No início do ano, eu teria que ter um tempo para que eu pudesse encaixar alguma coisa neles (sic). Às vezes eu faço leitura em aula e os outros não têm paciência para esperar que os mais lentos leiam. Mas eu tenho que dar a volta para trás para que estes leiam. Aí os outros ficam brincando, se tapeando (sic), querem mais coisas novas. Aí eu dou coisas novas e depois tenho que regredir porque os outros não entenderam nada. No início do ano coloquei cartazes com letrinhas para eles lembrarem e a tabuada também. Quando eles não sabiam, eu mandava olhar nos cartazes. Mas eles são tão assim (sic), incapazes de procurar, que eu faço prova e não tiro os cartazes dali. Tem gente que erra a tabuada e numa prova eu perguntei quais as vogais e as consoantes, eles erraram tudo, foram incapazes de olhar."*

A professora atribui o fracasso escolar ao "meio social" e, também, à escola.

*"Eu acho que o meio social todo que eles vivem contribui. Tem um aluno, um rapaz que saiu porque tinha que trabalhar, ele prefere trabalhar para ter dinheiro do que estudar. O meio social deles influi muito. Mas a escola também. É como eu te disse: se eles não têm uma aula participativa, interessante, eles não se interessam(...). O meu maior problema são aqueles alunos que eu não sei o que fazer com eles. Isto é o que me incomoda mais na escola."*

A professora esboça um perfil do aluno considerado ideal por ela e tece considerações sobre a conduta dos alunos em sala de aula:

*"Não precisa ser bem comportado. Acho que deve prestar atenção na hora que a gente explica e depois, se quer seguir conversando, que siga. Tem que participar na hora certa. Eu tenho uns quatro ou cinco assim. Mas a gente tem que fazer um processo de educação com eles: mostrar em que hora eles podem falar, saber, que está falando, se comportar. Às vezes, se eu estou dando ciências, eu peço para eles darem um exemplo e eles falam coisas que não têm nada a ver. Eu deixo, para ver se eles seguem participando, mas quando eu vejo já está quase uma loucura aquela sala (sic), pois tem aquela meia dúzia que não gosta de participar, gosta de bagunçar e termina com a aula. Então, o que eu faço? Tenho que educar: mandar calar a boca e começar tudo de novo. Eu tenho que educá-los. Acho que devo fazer isto."*

Sobre a seletividade escolar a professora apresenta algumas idéias e inclui a responsabilidade da escola nessa situação.

*"Eu comecei o ano com 37 alunos, estou com 33. Destes, 18 vão passar. Os outros acho que não. Talvez um ou outro passe. (...) Uns têm problemas em casa. O meio social influi demais. Não sei se eles não gostam de estudar. É claro, eles têm um porquê para não gostarem, mas eu não cheguei a isso. Tem outros que vêm com dificuldades da 1a. série. Acho que eles também não têm interesse para com o que a gente dá. Talvez*



se eu tivesse uma dinâmica mais aberta, se tivesse propostas novas de como dar aula, talvez aprendessem mais. Se eu tivesse um curso para a 2a. série, eu poderia tirar muita coisa para aplicar. A gente precisa se reciclar. Não tirei faculdade, então eu fico parada no tempo. Isso influi: eles não gostam da aula porque não têm motivação. Eles não encontram uma aula interessantíssima, com um bom preparo. Eu também não tenho tempo necessário para isto. A gente vem para cá e tem que atender ao aluno. Eu precisaria sentar com uma coordenadora, ou alguém que me desse novas perspectivas de como dar aula. Tinham que dar uma base para nós. A gente que é adulto, vai num curso, tem uns professores que atiram a matéria e a gente não gosta. Eu enxergo este lado. Por isso eu digo que gostaria de ter mais para dar, algo diferente, para que não houvesse tanto desinteresse. Mas, na minha aula, não tem tanta evasão. Eu acho até que teria motivos para isso pois a minha aula não é uma coisa fabulosa nem fantástica. Agora tem seis alunos que, há duas semanas, resolveram não vir mais à aula. Eles andam aí pelo campo, fazendo alguma coisa. Eu chamei os pais e não adiantou. Acho que eles não voltam. Não querem mais."

A professora não toma nenhuma atitude na situação de evasão.

"Não procuro os que se evadem. Não vou, porque não existe tempo, não há condições. Se eu fosse uma professora com um período livre ... também não sei se procuraria. Na escola que eu trabalhava no interior, até fazia isto, conhecia os pais. Mas aqui, é impossível. Eu acho, né? Não conheço e não participo desta comunidade, mesmo se eu tivesse tempo não sei se iria procurar."

A professora considera negativo o saldo da greve dos professores.

"Para os professores foi negativa a greve, pois não se conquistou nada em termos de salário, de direção, ficou tudo na mesma. E as outras reivindicações que se fez se perderam por aí, ficou tudo na mesma. Em termos de alunos, mesmo com essa recuperação aos sábados, eles não ganharam nada. A gente só se cansou. Eles (os alunos) não vêm aos sábados. Por exemplo, neste último sábado, tinha uma meia dúzia de alunos. A gente não pode recuperar a matéria nova. Mesmo que eu me 'esganice' (sic) lá na frente falando, eles não

*querem saber de nada, se atiram, brigam. Eu dei toda a matéria. Então não acho que foi vitória para ninguém. Eu era das que eram do NÃO<sup>44</sup>. Acho que todas as lutas a gente precisa lutar muito para conseguir uma vitória. Têm aspectos positivos e negativos."*

A turma desta professora iniciou o ano com 37 alunos, dos quais 20 foram aprovados, 12 foram reprovados e 5 foram evadidos.

#### 5.5.4 - Professora da 2a. série B: Joana

A professora Joana tem o Curso Normal: leciona, há dezoi-  
to anos, em escolas particulares e, há cinco anos, na escola da  
Vila Silva. Foi contratada para esta escola e já trabalhou com  
primeira, segunda e quarta séries.

A professora refere motivações muito antigas para seguir a  
profissão e comenta suas impressões iniciais da escola.

*"Eu tenho o Curso Normal. E por que eu escolhi? Eu acho que muito cedo, eu era nenê ainda e já adorava ser professora. A minha avó tinha aquelas camas antigas, com a cabeceira bem grande, e eu colocava os travesseiros numa posição como se fossem classes: as bonecas em cada travesseiro. E escrevia na cabeceira da minha avó, dava aula que era uma beleza! (...) A minha vinda para cá foi chocante(sic). Eu tinha quinze anos de escola particular, e a realidade é completamente diferente. Inclusive, eu tinha vontade de desistir por causa das dificuldades, em termos de recursos, de carência. Muito difícil mesmo. Agora eu acho que já me adaptei, me acostumei. Já consigo trabalhar. Eu acho que as diferenças são enormes em todos os aspectos. Inclusive no relacionamento entre o professor e a criança, entre a escola e os professores. A responsabilidade da professora particular é bem*

---

<sup>44</sup> Na última assembléia dos professores, durante a greve, os professores dividiram-se em dois grupos: o grupo do "SIM", que aceitava a proposta do governo, e o grupo do "NÃO", que não aceitava essa proposta.



*mais acentuada do que a do professor público. Em termos de recursos humanos, em termos de material de audio-visual, de didática, tudo é diferente."*

A professora refere as dificuldades na relação com a comunidade como uma das diferenças fundamentais entre a escola pública e a particular.

*"Na escola particular, o professor é mais apegado ao aluno. Ele tem mais afetividade. Com a família, há aquele relacionamento: a gente faz amizade, a gente é amigo, a gente trabalha junto. Há um entrosamento muito grande entre a família e a escola. Enquanto que, na escola pública, dificilmente a gente vê os pais. Não há apoio nenhum. Quando a gente consegue que algum pai venha, eles não dão a menor importância, não se esforçam. E são muito poucos os que tu consegues que te ajudem, que incentivem os filhos, que acompanhem. Eu acho que essa falta de interesse da família faz com que o professor também não tenha o mesmo interesse. Vêm muito poucos pais nas reuniões. Tem uns oito ou nove que se interessam mesmo. Que mostram interesse, mandam presentes, são poucos."*

A metodologia do trabalho da professora é diversificada, procurando chamar a atenção das crianças.

*"Eu consigo manter um ambiente de bastante calma, de bastante tranquilidade, e que a criança participe muito. Eles participam muito. Procuro diversificar, para não tornar muito cansativo, muito monótonas as atividades. Uso todos os recursos que são possíveis porque muita coisa nós não temos, material que deveríamos ter. Mas dentro do possível, através de dramatizações de historinhas, de cantos, de desenhos, trabalhinhos, eu procuro trabalhar, incentivar. (...)*

*A parte da matemática já é um pouco mais abstrata, é exatamente pela falta de material. Mas eu uso muita coisa do dia-a-dia deles. Inclusive a linguagem que eles usam. Por exemplo, se a gente vai fazer um probleminha eu não falo em supermercado: eu falo no bar, no armazém, no botiquim, coisas assim, da realidade deles. Eu acho que a parte da matemática é a parte que menos material concreto eu uso. Teria que ser bem*

*ao contrário, para partir mais para o raciocínio. Mas é muito difícil, a gente não tem como conseguir. Não tem condições."*

O conteúdo trabalhado pela professora é selecionado por ela junto com as colegas de 2a. série.

*"Os conteúdos são selecionados pela equipe de trabalho. Para todas as 2as. séries nós fizemos planejamento juntas, e dentro daquilo, a gente adapta, enriquece. Os conteúdos são retirados de livros didáticos."*

No entanto, a professora percebe a inadequação do currículo às crianças e procura adaptá-lo, dentro de suas possibilidades.

*"Acho que o nosso currículo não é melhor. Acho que nós somos tão estáticas. Eu acho que teria de ser muito diferente o currículo. Por atividades, teria de ser por atividades mesmo. Aquela história de ficar sentadinho lá a manhã inteira, é uma coisa terrível para a criança. A gente vê, entre a gente mesmo; a gente passa uma manhã inteira numa reunião, a gente não aguenta, cansa demais. Imagina as crianças, com toda energia que têm, ficarem sentadinhas ali, a manhã inteira. Um pouco de culpa da gente. A gente precisa se desdobrar em uma, duas, três, quatro escolas. Então tu não tem tempo de estar preparando muito material, selecionando. E até de estar aplicando, em termos assim de recreação. No meu caso, eu saio daqui e vou direto para a outra escola. Se eu for levar eles lá pro pátio, ficar pulando, suando nessa poeira, nesse sol quente, que não tem uma sombra, não tem nada, como é que eu vou sair daqui e ir para outra escola trabalhar? Então é uma coisa que já não faço. Difícilmente eu faço. E quando vou lá pro pátio, eu dou uma bolinha, uma corda e fico reservada na sombra. Então tudo isso eu acho que deveria ser diferente, mas daí teria de mudar toda a estrutura. (...) Eu percebo que nem sempre atendo aos interesses das crianças."*

A professora relata a flexibilidade da avaliação feita na sala de aula.



"Eu já tive casos de alunos que eu castigava, mas eu castigava, realmente, porque eram pequenos marginais. Na época que eu alfabetizava, teve um caso de um menino que era marginalzinho. Ele se negava a fazer o trabalho: 'Não faço, não faço e não faço. Tu não é minha mãe, tu não manda em mim e eu não vou fazer mesmo.' E eu pegava pelo braço, forte, para ele sentir mesmo e dizia: 'Tu não me sai daí sem fazer o trabalho, porque eu quero, eu tô te mandando e tu vai fazer'. Talvez até não seja o ideal, o certo, mas eu usava uma energia drástica com ele. Consegui que se alfabetizasse. Ele estava já com 12 anos e ainda não tinha se alfabetizado. E até hoje ele me agradece, ele sabe que eu usava toda aquela força, mas eu visava o bem dele, também ele viu o interesse que eu tinha. E até hoje ele vem, ele agradece, ele fala para todo mundo. Então um dos princípios que eu tenho é tratar eles com muito amor, mas, também, não passando dos limites. Eles têm liberdade, eles se movimentam, eles caminham, mas tudo dentro do limite. Uma das coisas que eu cuido muito, desde o início do ano é formar essa atitude de trabalho. Eles têm um ambiente bem tranquilo de liberdade, eles não têm medo, mas eles sabem até onde podem ir."

A professora considera inexistir uma orientação pedagógica clara na escola.

"Não existe. O professor é autônomo. Tivemos uma ou duas reuniões para planejar e só. Não temos auxílio dos setores. No início do ano quando percebi que tinham muitos alunos que não estavam lendo, eu fiquei apavorada. Porque eles não reconheciam nada, nem as vogais. O que eu poderia fazer? Aí eu ouvi dos setores: 'O que a gente vai fazer? Agora não tem como formar uma turma com os mais fracos, tem que ir levando, tem que deixar assim mesmo'. Então eu fui embora. A gente trabalha sozinha aqui."

Sobre o fracasso escolar e a seletividade, a professora refere a subnutrição e o desinteresse da família como responsáveis principais.

"Eu tenho 37 alunos desde o início do ano e todos continuam até agora. Destes 37, somente 4 vão rodar. No início do ano eu tinha 9 alunos que não estavam alfabetizados. Me assustou de-

mais, eu fiquei apavorada. Mas eles conseguiram, eu fiz um trabalho no início do ano. Essas quatro não estavam lendo até o mês passado, esse mês eles já estão conseguindo ler. Mas foi um pouco tarde. Talvez, com o trabalho de recuperação, mas eu não acredito, é muito pouco tempo. Pelo menos, eles vão fazer uma segunda série com mais base. (...) As causas das dificuldades das crianças são várias. Eles são crianças subnutridas, eles não têm o menor interesse na família e, somado a isso um pouco de interesse do professor, também em muitos casos.

Eu já tive turmas que diziam que não tinha jeito, que diziam que não rendiam, não trabalhavam porque não queriam e eu peguei e vi que as coisas não eram bem assim. Eu acho que, às vezes, o professor depara com tantos obstáculos, que ele fica sem coragem de ir em frente. Se a gente trabalhar realmente, a gente consegue. (...) Por outro lado, a gente não tem recursos. No inverno não tinha uma lâmpada na minha sala, nem na escola. Era uma escuridão total. Às vezes eu chego a ficar quinze, vinte minutos procurando classes, pois tiram da sala. Essas coisas também atrapalham."

Quanto ao trabalho com os alunos que estão com dificuldades, a professora refere ser impossível um atendimento individual.

"O grupo é grande. São 37 alunos. É muito difícil fazer um trabalho individual. A sala é pequena, têm alguns que estão bem mais adiantados, que são muito rápidos. Acabei de passar a atividade e eles já fizeram, então isso também começa a atrapalhar. Eles já começam a se movimentar, a realmente é muito difícil. No início eu fiz um trabalho com os que não estavam alfabetizados, eu parei e comecei a alfabetizar, fiquei 1 ou 2 meses alfabetizando. Depois comecei a dar matéria de 2a. série, mas sempre revisando, sempre voltando àquelas dificuldades bem iniciais de alfabetização. E depois a coisa foi andando (sic). Eu não fiz um trabalho específico com aqueles que ficaram para trás. Eles foram acompanhando, alguns conseguiram, talvez até por esforço próprio, mas esses quatro que estavam perdidos, não consegui que dominassem a leitura. Pelo menos para o ano que vem, eles vão ter condições de fazer uma 2a. série."

A professora explica por que alguns alunos não aprendem.



"Uma delas é muito inquieta, não pára. Ela faz o trabalho, copia mas não se concentra. Ela é sempre agitada. É um caso que talvez seja problema neurológico. Com a mãe dela nunca consegui falar. Eu pedi que a mãe viesse muitas vezes para conversar e mandar para um médico, mas nunca consegui. O outro é muito introvertido e a professora havia me dito: 'Ele tem problemas terríveis em casa, é espancado e demora a ter confiança na gente.' Comecei a tratá-lo com jeito, com carinho, aceitava quando ele não queria ir ao quadro. Conversei com a mãe, ela trata-o muito mal e não admite que ele tenha algum problema médico, acha que é malandragem. Então ele foi indo assim. A mãe é uma pessoa completamente ignorante. Agora ele conseguiu se alfabetizar. (...) Esses são os problemas maiores."

A professora ressalta a importância da escola para os alunos.

"Eu acho que a escola é tudo para as crianças, acho importante. Porque, praticamente, alguns se governam, porque os pais saem, vão para a cidade, como eles dizem, de manhã, voltam altas horas, pela distância, saem 7, 8 horas e chegam tarde em casa. E eles praticamente se governam, então eles não têm orientação religiosa, não têm orientação nenhuma, fica tudo nas mãos da escola. Eu acho que a escola cumpre esse papel de formação. (...) Acho que têm alguns alunos que vão continuar estudando, têm condições. Mas têm outros que eu sinto que, se eles não tiverem uma professora que se dedique, que tenha muito interesse por eles, eles vão parar por aí. Eu queria que uma colega, a Márcia, continuasse com eles, porque, se ela continua na 3a. série, há uma chance maior de não se perder o trabalho que eu fiz, principalmente em termos de atitudes, eles são tão comportados, todos os professores gostam de ficar com a minha turma."

A professora refere a situação após a greve como uma situação difícil.

"A essas alturas, pelo meu cansaço, nunca mais vou me meter a fazer greve. Acho que foi uma greve necessária. Acho que não dava para continuar do jeito que estava, tinha que haver algu-

*ma mudança. No que se refere às crianças, eu estive cumprindo meus deveres, eu fui à comunidade; nós nos responsabilizamos, nos comprimissamos, dissemos que nós iríamos recuperar esses dias, que eles nos apoiassem, nos dessem força, que depois a gente ia recuperar. E, apesar do meu cansaço, eu estou cumprindo, porque tenho um compromisso com os pais. Mas nem todas estão. Acho que a greve se estendeu por muito tempo e, no fim, houve uma divisão com os professores, não respeitando a opinião um do outro."*

Esta turma iniciou o ano com 37 alunos, dos quais 33 foram aprovados e 4 reprovados. Não houve evasões nem transferências.

#### 5.5.5 - Professora da 3a. Série A: Sandra

Há dois anos e meio na escola, a professora Sandra fez o Curso de Magistério de 2º Grau e o curso superior de Administração de Empresas. Antes de vir para a escola, havia trabalhado, dois anos, numa escola estadual do interior, com quartas-séries.

Ela refere já ter tido experiência com primeira e quarta séries e este ser seu primeiro ano com 3a. série.

*"Eu gosto mais ou menos de dar aula. Quando eu cheguei aqui, a diretora pediu que eu desse um jeito numa primeira série, em agosto. Foi bom como experiência mas eu não sabia nem como começar! Aí me virei do jeito que deu. O ano passado (84) trabalhei com 4a. série e gostei. Mas esse ano me botaram em 3a. série. Eu não gosto muito mas o que vou fazer?"*

A professora tem algumas regras de trabalho entre as quais estão incluídas organização, disciplina e limpeza da sala de aula.

*"Eu priorizo a organização, a disciplina, a limpeza da sala de aula, mas nem sempre dá para mantê-las. Eu procuro desenvolver nos alunos as condições de leitura e interpretação de texto para criar um espírito crítico. Espero que eles cheguem a fazer os próprios conceitos para que não*



*precisem receber todas as coisas prontas."*

A metodologia de trabalho da professora baseia-se nas situações cotidianas dos alunos e nas dificuldades que a professora observa que eles têm.

*"Eu tento trabalhar com eles as coisas do dia-a-dia, do cotidiano, as coisas que acontecem. Não tenho uma metodologia específica. Muitas vezes eles trazem coisas que jamais esperaria que eles trouxessem. E, principalmente, eu tento trabalhar para sanar as dificuldades deles. (...) Como não há uma orientação pedagógica na escola, eu faço o que eu acho que deve ser feito. Há uma orientação muito geral. O ano passado eu trabalhei só, comigo mesma. Esse ano trabalhei com a outra professora de 3a. série, que me deu algumas idéias. Mas eu trabalho é com as coisas que eles mostram dificuldades: interpretação de texto, ortografia. E a matemática, se tenta trabalhar com material concreto mas nem sempre dá. Não há recursos na escola."*

Os conteúdos trabalhados são definidos junto com os outros professores de 3a. série.

*"Como é a primeira vez que eu trabalho com 3a. série, eu vou muito por aquilo que as minhas colegas, que já têm mais experiências, fazem. Juntas, nós vemos o que mais se adapta à curiosidade das crianças e trabalhamos a partir do currículo mínimo."*

A avaliação dos alunos engloba conhecimentos e conduta.

*"Eu avalio principalmente pela escrita, pela prova. Mas avalio as atitudes, os interesses. Isso eles não sabem que eu avalio, eu nem falo. Eu valorizo muito o respeito entre eles, não dou nota para aqueles que não se respeitam. Eles têm que aprender."*

A professora refere a relação entre os alunos como seu maior problema na escola.

"Eles não aprendem o que a gente ensina. Alguns faltam muito à aula. Uns quantos vêm um dia e passam duas, três semanas sem vir. Ficam rondando o colégio, jogando bolita, andando de carrinho. Têm outros que já se evadiram. Eles não se interessam pela escola, então não aprendem."

Ela descreve a seletividade escolar como algo natural.

"Comecei com 37 alunos e agora estou com uns 23, 24. Desses, uns 7 vão repetir. Alguns já pediram transferência, outros não apareceram mais. Mas é sempre assim, né? Não dá para fazer nada. É normal isso. Alguns, poucos, eu mandei um bilhete e os pais nem me responderam. Uma saiu para cuidar dos irmãos. Ela já não estava bem. Parece que outros saem para trabalhar. Eu nem sei."

A professora responsabiliza a família pela não-aprendizagem dos alunos, mas aponta a contexto social como fator contribuinte e isenta a escola.

"Eu não sei por que eles não se interessam e nem conseguem aprender. Sinceramente, não sei te dizer. Acho que a família não ajuda, não dá embasamento. Também o contexto social todo não ajuda. Fica um jogo de empurra para um lado e para outro e ninguém tenta fazer alguma coisa. (...) Não sei se a escola tem participação nisso, um pouco talvez. Eu tento chamar os pais e eles não vêm. Tenho alguns alunos que não lêem letra cursiva. Então chamei os pais e eles não vieram. Os que vêm quase matam os filhos com surras quando chegam em casa. Então, não dá, a família não ajuda. A maioria nem vem nas entregas de avaliação. Muitos eu nem conheço."

A professora não consegue trabalhar com os alunos que não aprendem em aula e se mostra impotente frente a esta situação e à falta de apoio da família.

"O que eu vou fazer além de pedir para eles estudarem? Eles não estudam. Chamo a família, eles não vêm. Que eu vou fazer? Não posso abrir a cabeça e enfiar para dentro. Na aula fica di-



*fácil fazer um trabalho diferente. Falta apoio da família. A escola poderia ajudar essas crianças começando com a conscientização da família. A partir de um apoio da família, a gente tem condições de trabalhar melhor com os alunos porque aí nós teríamos apoio!"*

A professora considera difícil definir um aluno ideal.

*"Acho que um aluno ideal é um aluno educado, que aprenda, que busque novas informações, que procure em livros, que pesquise, seria o ideal. Tenho uns três ou quatro assim, nem isso. A maioria é o contrário. Para ti ver a que ponto eles chegam, vou te contar um fato: mandei um bilhete para a mãe vir falar comigo e o guri (aluno) falsificou a assinatura dela. Eles são assim, quase todos."*

Na formação de hábitos e atitudes a professora considera que a escola tem um papel importante, nem sempre valorizado adequadamente pelos alunos, devido ao seu baixo nível de aspiração profissional.

*"Muitos vêm à escola por obrigação. Talvez eu não esteja incutindo neles que a escola é um meio de ligação com o resto do mundo, um meio de melhorar, de desenvolver. Às vezes eles dizem: "Para que estudar se eu vou ser motorista de ônibus, polícia ou bombeiro?" Um horror! Eles não vão mais além disso. A maioria vêm à escola porque os pais estão querendo. (...) Eu não tenho nem idéia do que vai ser destas crianças depois. Acho que vão manter o mesmo tipo de vida dos pais, só isto. Mas a gente pode influir, não é? Pode dar hábitos, atitudes para eles melhorarem um pouco o tipo de vida deles."*

A professora considerou "desgastante" a greve dos professores pela duração, pela ausência de conquistas importantes e pela deterioração das relações entre colegas.

*"Acho que a greve foi, principalmente, desgastante. Ficamos muito tempo parados e a recuperação foi muito cansativa. Quase não conseguimos nada das reivindicações. E a volta foi difícil."*

*Nós voltamos muito desunidos. Alguns colegas tentam "incutir" algumas idéias nos outros. Não estava havendo respeito pelos colegas. Foi muito desgastante física e emocionalmente."*

Esta turma iniciou o ano com 37 alunos, dos quais 22 foram aprovados, 7 reprovados, 1 transferido e 7 evadidos.

#### 5.5.6 - Professora da 3a. série B: Márcia

A professora Márcia é a mais antiga da escola: trabalha há treze anos, sempre com 3a. série. Tem o Curso Normal (atual magistério) e foi designada para esta escola quando veio do interior morar em Porto Alegre. Ela comenta o seu interesse pela escola.

*"Eu poderia estar numa escola bem perto da minha casa, pelos anos que eu tenho. Mas não pedi transferência porque não quis. Eu gosto daqui. Acompanhei todo o crescimento da escola. Quando eu vim para cá, só havia um pavilhão. Depois foram construindo os outros. Estou aqui porque gosto. Gosto de trabalhar com essas crianças. É esse tipo de criança que eu gosto, pois elas precisam mais da gente do que outras. E eu quero ficar trabalhando com alunos. Poderia estar na secretaria mas é um trabalho que eu não gosto. Eu quero mesmo é continuar com eles (os alunos)."*

A professora descreve a sua relação com os alunos e a disciplina na sala de aula.

*"Eu sou ainda meio pelo modo antigo. Eu gosto de disciplina. Parece que com disciplina o trabalho rende mais. Não estou habituada a trabalhar com barulho, ainda sou muito rígida com as crianças. Acho que, até certo ponto, eles gostam. Eles sentiram tanta falta quando eu estive ausente (a professora torceu o pé e ficou três semanas em licença). Mas acho que às vezes sou durona demais."*

A professora procura ter uma metodologia de trabalho bas-



tante variada em sala de aula.

"Eu uso muito diálogo, gosto muito de desenhos, recortes, gosto de trabalhos com material concreto, principalmente quando for matemática. Uso muita leitura de textos e o livro também. Mas o livro deles não é bom. Eu trago muitos textos para eles copiarem. Prefiro os textos que eles tenham que pensar. Prefiro os que permitem fazer um trabalho de compreensão, que eles possam extrair alguma coisa para a vivência deles, que eles possam fazer comparações entre os personagens do texto e o que acontece no dia-a-dia. Na parte de Estudos Sociais, eu tenho muita dificuldade para trabalhar com eles, pois na 3a. série se trabalha o município. Essas crianças daqui só conhecem a vila, são muito limitadas, não conhecem o centro de Porto Alegre, não estão acostumados a visitar parques, a ir a cinema. Então eu trabalho com pouca coisa. Fica muito abstrato para eles. Eu fico dizendo: 'Tal coisa fica em tal lugar'. É muito abstrato. Procuro relacionar com o que há na vila, mas a vila não tem muita coisa. Por exemplo, se eu dou meios de transporte, relaciono com o que tem aqui na vila mas eles não têm muita coisa. Então fica difícil de trabalhar. (...) Na parte de matemática eles têm muita dificuldade. Eu procuro trabalhar com material concreto. A multiplicação eu começo com conjuntos, subconjuntos para ver se eles entendem, para depois passar para o papel. Assim mesmo eles não entendem. Como eles têm dificuldade para entender a divisão! Eles mesmos trazem o material: grãos de feijão, milho, palitos. Mas mesmo assim, eles têm muita dificuldade. Mas a gente vai tentando, né?"

A professora tem alguns princípios de trabalho considerados importantes, entre eles a disciplina e a seqüenciação do conteúdo.

"Além de disciplina, que para mim é muito importante, eu procuro seguir uma seqüência de trabalho. Já que é currículo por atividades, eu trabalho com um texto e já relaciono com Ciências, Estudos Sociais e, se der, com Matemática. Procuro utilizar o mesmo tema, o mesmo texto para várias coisas. Essa turma gosta muito de trabalhar com texto e dramatizar, fazer um teatro como eles dizem. E eu deixo. Então os textos servem para eles se expressarem também. (...) Eu uso o livro para leitura, em casa principalmen-

*te, porque nem todos os textos estão de acordo com os assuntos que eu quero. Por exemplo, se eu estou trabalhando com verbos ou plural de palavras e dou (sic) em aula e eles fazem exercícios do livro em casa para reforçar. Quando tem algum texto que interessa, eu trabalho em aula. Mas não gosto de livro, porque é sempre a mesma coisa, da primeira à última lição. Sempre aparecem os mesmos tipos de exercícios. Eu ainda sou do tempo de criar exercícios, as minhas colegas riem de mim.(...) Eu ainda continuo a preparar aula todos os dias. Em casa, sempre dou uma olhada para ver o que vou dar. Sou meio antiga ainda."*

O conteúdo a ser trabalhado com os alunos é retirado de um conteúdo mínimo pré-estabelecido.

*"Nós temos a listagem de conteúdos mínimos de 3a. série. Então a gente separa por bimestre, para que haja uma seqüência e gradativamente vão-se aumentando as dificuldades."*

A professora relata a inexistência de uma orientação pedagógica na escola.

*"A orientação é muito fraca. A rigor, podemos dizer que não há. Nós só ouvimos: "Façam os planos bimestrais, preencham o caderno de chamada". Não sei se é porque estou há muito tempo com 3a. série e sou muito antiga. Mas é assim: se a gente quer fazer um bom trabalho, a gente faz. Senão, também não faz. Depende de cada professor."*

A avaliação é feita pela professora levando em consideração todos os aspectos da sala de aula.

*"Eu avalio procurando observar ao máximo os aspectos de sala de aula: todo o interesse dos alunos, seus desempenhos. Faço um teste escrito dando mais importância à leitura, compreensão e resolução de problemas. Dou mais peso a estes aspectos pois considero-os mais importantes. Também levo muito em consideração o que a criança faz em aula. E o comportamento e o interesse eu também levo em consideração, se bem que com menos peso. Eles sabem que estão sendo avalia-*



*dos. Digo sempre a eles que dou muito valor às atitudes, ao relacionamento com colegas."*

A professora considera que existem vários fatores que explicam o fracasso escolar.

*"Eu acho que o principal fator que interfere no rendimento é o fator familiar. O aspecto econômico e social influi. Essas crianças são carentes. E a desnutrição também. Acho que uns têm mais facilidade que outros. Ah! E depende também da maneira como o professor explica ou ensina determinadas coisas. Têm crianças que requerem um atendimento quase individual em sala de aula. E isso nem sempre é possível, porque as turmas são grandes. Eu, por exemplo, tive 36 alunos todo o ano. Praticamente não houve evasão. Só que alguns faltam muito. Alguns faltam, porque os pais deixam eles sozinhos e eles dormem demais. Uma aluna faltou muito, porque a mãe ia trabalhar na praia e levou ela junto.(...) Eu precisaria dar um atendimento individual a estes alunos e não dou. Talvez se as turmas fossem menores e se os alunos pudessem ficar todo tempo na escola, este atendimento fosse possível. Mas hoje não. Destes 36, acho que sete vão repetir. Alguns já vieram com dificuldades e estes que faltam muito não acompanham. Eu percebo que alguns são muito desinteressados, falta aquele incentivo na família. Também eu reconheço que às vezes a gente só quer despejar o conteúdo, pois tem que vencer o que foi estabelecido e nem sabe se aquilo é do interesse da criança ou não. A gente também não tem auxílio na escola. Criança com problema motor leva para lá, para cá e fica na mesma."*

A professora não considera uma aluno ideal o aluno quieto.

*"É difícil dizer o que é o ideal, o que a gente gostaria. A gente pode achar que o ideal é o quieto, que faz tudo direitinho e quase não abre a boca. Mas nem sempre é assim. Eu considero um bom aluno aquele que participa, que quer saber de tudo, que pergunta, interessado. Eu observo que os melhores alunos são os que vêm de família melhor estruturada, melhor alimentada, os que têm melhores condições econômicas. Geralmente, esses pais incentivam mais. Por outro lado, aqueles que ficam sozinhos o dia todo, que os pais não incentivam, que não têm tanto apoio, são mais carentes. Eu procuro, na medida*

*do possível, dar mais atenção a estes."*

A professora refere encontrar vários problemas na escola.

*"A falta de material é um dos maiores problemas. Às vezes a gente quer fazer um trabalho mais interessante e não tem material. Com o que a gente ganha não dá para comprar. A falta de uma supervisão para auxiliar, para dar uma ajuda, a falta de uma orientação aos alunos é outro problema. Um pouco do desinteresse das crianças também atrapalha. Às vezes eu dou jornal para eles recortarem palavras. No outro dia, eu peço de novo e eles dizem que botaram o jornal fora. Eles não se interessam muito."*

A professora considera que a escola não está cumprindo o seu papel.

*"Eu acho que a escola, aqui no nosso meio, deveria fazer muito mais do que ela faz. Ela teria que preparar essas crianças para a vida, para enfrentar o mundo. Tem criança que mal aprende a ler, na 3a. série ou 4a. e já sai para trabalhar. Então, o que essas crianças levam daqui? Quase nada. Acho que têm vários fatores que contríbuiem para isto. Há treze anos que eu estou aqui. Não teve um ano que nós iniciássemos o ano letivo com o quadro de professores completo. Não há material. Nós, professores, nos acomodamos esse tempo todo. Se nós fizemos realmente alguma coisa... No início deste ano nós tentamos rever o currículo. Mas, depois da greve, todos se acomodaram. Ninguém falou mais nada. Nós temos professores interessados aqui. Mas ... as coisas não mudam..."*

A professora considerou a greve um movimento importante para os professores.

*"Nós mostramos que temos força e união, mas conseguimos pouca coisa. A eleição para diretores não é como eu gostaria. Acho que o ideal seria a comunidade eleger o diretor. Nada de lista triplíce. Mas já é um começo. As questões salariais não foram resolvidas a curto prazo. Mas foi importante mostrarmos nossa união. Acho que os maiores prejudicados foram os alunos. Mesmo que a gente queira dizer que é a mesma coisa es-*



*sa recuperação, não é. Tivemos que recomeçar todo o conteúdo de novo, com menos tempo. Tem muitos professores que só fazem brincadeiras aos sábados. No início, todos os alunos vinham. Mas, depois, viram que não se faz muita coisa, começaram a faltar. Se este fosse um ano letivo normal, teria sido melhor."*

Esta turma iniciou com 36 alunos, dos quais 25 foram aprovados, 9 reprovados e 2 transferidos.

#### 5.5.7 - Professora da 4a. Série - Olga

A professora Olga, com curse de Licenciatura em Letras — Português e Inglês —, leciona Português nas duas quartas séries observadas. Leciona há dois anos, sendo que o último na escola, em regime de 22 horas semanais, das quais dá efetivamente 18 horas de aula.

*"Fui remanejada, sem ser consultada. Havia vários professores de Português na escola que eu estava e a DE me chamou e me designou para cá. Aqui leciono 18 períodos por semana, 6 em cada 4a. série."*

A professora entra na sala onde se realiza a entrevista falando da sua maior dificuldade no trabalho: a relação com os alunos.

*"A disciplina deles é terrível. No início do ano não dava para trabalhar. Agora já melhoraram, depois de tanto a gente falar, e de alguns castigos em termos de ir para o SOE. Esse é meu maior problema. Todas as turmas são muito agitadas. A (turma) 44 não rende nada em termos de trabalho. Mas em conversa, eles ganham o primeiro lugar. Eles não demonstram o mínimo interesse por nada."*

A professora explica que sua metodologia de trabalho é variada, priorizando exercícios e cópias mas sempre sendo atrapa-

lhada pela disciplina.

*"Eu faço muita leitura, muita interpretação de texto, poucas aulas expositivas. Procuro enfatizar a prática, o exercício. Adotei o livro "Brincando com as palavras", mas a maioria dos alunos não tem. Então eu procuro outros livros, outros textos. Faço muitos exercícios de ortografia, cópias do quadro para eles melhorarem a ortografia. Eu tentei fazer teatro mas não deu certo. A turma 41 é muito agitada e a 42 também. A turma 43 não quer nada com nada, ninguém quer trabalhar. Não sou só eu que digo isto, mas comigo a situação é pior. (...) Algumas professoras acham que é pelo meu tom de voz, que é muito baixo, mas eu não consigo nada com eles. Eu não acho que isso justifique."*

A professora comenta ter muita dificuldade para desenvolver seu trabalho, principalmente devido à falta de cooperação dos alunos.

*"Eu não sei por que, mas eu não consigo trabalhar com eles. Às vezes eu acho que é porque eu sou pouco experiente, tenho dois anos de magistério. Mas, às vezes, eu acho que é porque eu tento ser mais compreensiva com eles e eles não estão acostumados a isso. Têm muitos professores na quarta série, alguns com um ritmo de aula bem diferente do meu, são rígidos demais. Então, quando vem a minha aula, os alunos descarregam (sic) em mim. Eu tento ser mais humana e aí todos os problemas surgem na minha aula. Em todas as turmas acontece isto. No início eu gritava muito com eles. Agora eu mudei. Fico olhando-os bem seriamente. Aos poucos eles começam a dizer: "Olha a professora!" Eu fico parada quantos minutos forem necessários para botar eles em ordem."*

O conteúdo desenvolvido pela professora é discutido em conjunto com outras professoras das séries seguintes.

*"As professoras de 4a, 5a, 6a. séries viram juntas os conteúdos, no início do ano. O que eu trabalho este ano vai ser completado nos anos seguintes. Vem da DE o conteúdo mínimo que a gente tem que dar."*



A avaliação é realizada tendo como elementos básicos os conteúdos e a disciplina dos alunos, sendo que a diferenciação entre estes dois aspectos não é muito clara.

*"Eu avalio através das provas, dos ditados, das redações e a disciplina também pesa. Cada um tem peso 10. Considero que cada um ganha 10 em disciplina e eu vou descontando aos poucos. Têm alguns que, se eu descontar para valer, teriam zero. Às vezes, eu tiro pontos das outras coisas pela disciplina."*

A professora percebe que não está atendendo aos interesses dos alunos e atribui isto, em parte, à falta de disciplina existente.

*"Eu não sei se atendo aos interesses deles. É muito difícil, pois cada turma tem, em média, 24 alunos. Eu tento. Eles não gostam de gramática, então eu não dou muitas aulas expositivas. Só dou muitos exercícios, mas eles também reclamam. (...) E não dá para atender individualmente por causa do tamanho das turmas. Eu não posso atender os que mais necessitam. Eu procuro ser mais compreensiva com aqueles que têm dificuldade do que com os outros indisciplinados, desatentos. Se um aluno é um pouco fraco, eu auxilio na nota. Não dou pontos, mas não tiro, não prejudico. Os indisciplinados não, a gente tem que tirar para ver se eles melhoram. Tenho um aluno que é quieto, apático, e que tenta trabalhar. Só que é um pouco lento. Isso prejudica, pois às vezes eu tenho que apagar o quadro porque os outros não estão copiando. Então ele e os outros que querem trabalhar se prejudicam. Tenho uns oito ou dez em cada turma que se interessam, são disciplinados, prestam atenção. Os outros não."*

A professora responde de forma reticente às questões sobre a seletividade escolar atribuindo o fracasso escolar à falta de atendimento dos pais.

*"Não sei bem quantos vão rodar. Talvez não sejam tantos porque eu faço muitos trabalhos para avaliar. Na turma 43, muitos já rodaram pelas faltas. Acho que é pela idade deles, já têm 13*

*anos ou mais. Então eles saem para trabalhar, não sei. Têm alguns que vêm dois dias e faltam cinco. E eles não se interessam em copiar o conteúdo dos colegas. (...) Eu acho que isto é problema de casa. Esses pais não têm tempo de atender aos filhos, geralmente não sabem como orientá-los porque não tiveram estudo. Eu acho que é por isso que eles não aprendem. Mas eles são muito desinteressados, também."*

A professora comenta a inexistência de uma orientação pedagógica na escola e demonstra a necessidade que ela sente de um setor de apoio.

*"Não existe uma orientação pedagógica. Muitas vezes eu pedi orientação para a supervisora e ela veio com evasivas, sem me atender. Eu faço o que posso sozinha. Todas as reuniões eu digo isso e escrevo quando eles (os setores) pedem uma avaliação: falta uma assistência maior para os professores."*

A relação desta professora com os pais é esporádica e só ocorre quando algo não está bem com os alunos.

*"Às vezes eu chamo os pais quando um aluno falta muito. Outras vezes eu chamo pela disciplina. Quando o aluno não atende ao que eu peço, eu chamo os pais. Mas são poucos os que vêm. Só na entrega do boletim que vem um e outro."*

A professora considerou negativa a greve dos professores, principalmente pela posterior dificuldade de relacionamento entre os professores.

*"Acho que essa greve foi negativa para nós. Os colegas que não concordavam com o término da greve começaram a querer 'bagunçar'. Foi muito difícil voltar ao trabalho. Uns professores não aceitam a opinião dos outros. E, na eleição de diretor, esses mesmos professores tentaram tumultuar, ficaram à parte. Por isso, a greve não foi muito boa. (...) Para a categoria ... não sei."*



Além da disciplina, a professora considera a linguagem dos alunos como um dos maiores problemas.

*"A indisciplina é o meu maior problema, mas eles também têm uma linguagem muito errada. Escrevem palavras com s, com ç, todas erradas. Eu explico, repito, faço exercícios, mas eles chegam em casa e o ambiente é outro. Então eles esquecem tudo que aprenderam na escola. Essa é uma das dificuldades maiores. Acho que alguns alunos atrapalham os outros, também. E as turmas são muito grandes, eles ficam misturados: os que querem e os que não querem trabalhar."*

A professora descreve poucas alternativas para essa situação.

*"Talvez, se tivesse outros professores para atender os que precisam de um reforço, eles aprendessem mais. (...) Se a escola tivesse um CPM que orientasse as mães para ajudar os filhos, não sei, talvez a situação estivesse melhor. Se tivesse uma boa biblioteca, pois a nossa é muito pobre, os alunos poderiam ler mais. (...)"*

A turma A no início do ano contava com 35 alunos, dos quais 16 foram aprovados, 10 reprovados e 9 foram evadidos. A turma B tinha 35 alunos, dos quais 17 foram aprovados, 9 reprovados (alguns por excesso de faltas no final do ano) e 8 evadidos.

#### 5.5.8 - Professora da 4a. Série - Carla

A professora Carla leciona Matemática nas duas 4as. séries observadas, desempenhando efetivamente 16 horas semanais, em quatro turmas. Tem o curso de Licenciatura Curta em Matemática e leciona há oito anos, sendo que os dois últimos na escola. Está nessa escola por ser a única onde havia vagas, quando se mudou da zona sul para a zona norte da cidade.

A professora caracteriza sua metodologia de trabalho como

uma metodologia tradicional, centrada no professor.

*"Eu trabalho com um ensino centrado no professor, bem tradicional. Parto de idéias gerais para eles particularizarem. Eu lanço conteúdos e eles vão concluindo comigo. Comecei a trabalhar com material concreto e mesmo os que não acompanhavam agora, estavam melhores, mas depois não deu, não existe material na escola. Então, trabalho muito com exercícios."*

O conteúdo é parcialmente selecionado pela professora.

*"Nós temos um conteúdo mínimo, vindo da DE. Mas aquilo que eu vejo que não é pré-requisito, que não será aproveitado, que na vida lá fora não será utilizado, eu deixo de fora. Sempre seleciono em função do aluno. No primeiro bimestre, eu trabalhei com material concreto porque era teoria dos conjuntos. O resto da matéria eu não pude trabalhar com concreto porque a escola não tem condições materiais."*

Na avaliação da professora, são considerados os aspectos do conteúdo e da conduta dos alunos.

*"A minha avaliação é feita não só em termos de conteúdo. Se tira 30 na prova, leva 30 no boletim. Eu avalio tudo que acontece em classe e extra-classe. Eu tenho um esquema com eles: se eles não fazem três temas durante o bimestre, eu tiro dez pontos. Isso se inclui numa nota que eu chamo de formação de hábitos e atitudes. Eu tenho a avaliação em termos de conteúdo e de atitudes. Aí eu exijo respeito ao professor, disciplina, respeito aos colegas, responsabilidade, participação. Esses dois aspectos, conteúdos e atitudes, têm o mesmo peso. Eles sabem que eu avalio isto.(...) Quando eles não alcançam um objetivo, eu trabalho no próximo bimestre."*

A professora analisa a seletividade da escola, atribuindo-a a fatores familiares.

*"O nível de aprendizagem das turmas é muito baixo. De 120 alunos que eu tenho, posso dizer que 60 são bons e os outros são regulares e insuficientes. Fiquei com mais de 20 em recuperação e a-*



*cho que uns 15 vão rodar. Não é mais porque a média é muito baixa: é cinquenta, é muito fácil. Eu não consigo trabalhar com os alunos que não aprendem. Aqueles 70 vão rastejando, têm um raciocínio muito curto, o desenvolvimento, lógico deles é limitado. Não dá para trabalhar de forma diferente com estes, para não discriminá-los frente aos outros. (...) Geralmente eu não tenho muita dificuldade com os alunos, porque eles vão razoavelmente bem. Acima do que eu espero. Os que não aprendem são os que têm um nível sócio-econômico mais baixo, falta de um bom relacionamento familiar, são carentes ao extremo e a família não se preocupa, não se impõe. Se eles vêm às aulas, tudo bem, se não vêm, os pais não se importam. É essa situação que é responsável pelo problema deles. No final do primeiro bimestre, eu já percebo quem vai rodar e quem vai passar. Já localizo as dificuldades deles."*

A professora comenta como são os alunos que aprendem, refere que eles não chegam a ser a metade do número de alunos.

*"São os que se interessam, esforçam, percebem mais adiante, fazem o que a gente pede e atendem qualquer solicitação do professor, são uns 60 dos 130 que eu tenho."*

A professora refere não ter nenhum problema na sala de aula.

*"Não tenho nenhum problema em sala de aula. Em termos de aspectos administrativos e pedagógicos, é outra história. Muitas vezes a gente solicita material e não consegue. E em matemática, eu precisaria e não existe material."*

A professora também refere a inexistência de uma orientação pedagógica na escola.

*"Não existe uma orientação pedagógica na escola. O professor faz como quer, dentro do que é pré-estabelecido."*

A professora considerou a greve deste ano semelhante a de anos anteriores no que se refere às reivindicações.

"Eu acho que esta foi como todas as outras greves do magistério. A gente conseguiu o mínimo.(...) Acho que os alunos não se prejudicaram. Aos sábados a maioria dos professores daqui deu aula mesmo, sem aplicar outras atividades. E eles (alunos) ainda tiveram uma vantagem: ficaram 60 dias em casa. Para a escola foi desgastante, para nós foi cansativo."



## 6. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

Neste capítulo, procurar-se-ão definir alguns dos aspectos que denominamos "mecanismos seletivos" da escola pesquisada. Convém ressaltar que a dinâmica das salas de aula observadas não difere muito da encontrada em outras pesquisas<sup>4 5</sup>, pois muitas das características comuns, verificadas em todas as turmas, já foram analisadas em outras pesquisas e na literatura educacional<sup>4 6</sup>, sem, contudo, apresentar relação direta com o fracasso na aprendizagem desses alunos.

Todo o desenvolvimento das tarefas de sala de aula é centralizado não na aprendizagem do aluno, mas no ensino do professor que visa, sobretudo, à reprodução de conteúdos. Sendo assim, a professora é a figura central da sala de aula e aos alunos cabe o papel de reproduzir as informações por ela prestadas através de cópias do quadro-negro, de exercícios de fixa-

---

<sup>4 5</sup> Ver Silva (1984), Ott (1983) e Lopez (1984), entre outros.

<sup>4 6</sup> Os aspectos analisados neste capítulo, principalmente no que se refere aos conteúdos veiculados na sala de aula, às técnicas de aprendizagem e de avaliação e às relações sociais estabelecidas na escola, são comentadas em Lopez (1984), Moraes (1980) e Harper et alii (1984), entre outros.

ção, de respostas fechadas a perguntas e de exercícios no livro. A concepção de ensino-aprendizagem predominante é uma concepção positivista: o conhecimento é estático, pronto, acabado e aos alunos só cabe memorizá-lo e reproduzi-lo na forma como lhe é exposto. As informações trazidas pelos alunos não são discutidas; ao contrário, são reprimidas ou desvalorizadas. Os conteúdos são definidos *a priori* pelo professor — ou professores — e os alunos não são consultados. Em geral, esses conteúdos não refletem as necessidades dos alunos, como muitas vezes eles verbalizam, e não têm nenhum interesse real imediato para eles.

A forma como os professores trabalham com os erros dos alunos, sempre solicitando que refaçam os exercícios, sem explicações suplementares, também corresponde a uma concepção de aprendizagem mecanicista.

A avaliação é realizada de forma fragmentada, através de provas e, eventualmente, através de ameaças, configurando um mecanismo de coerção de conduta pelo rebaixamento da nota devido às atitudes dos alunos.

Uma característica presente em todas as salas de aula é a preocupação dos professores em conter os alunos, em detrimento da transmissão de conhecimento. Na categorização dos dados, percebe-se a predominância dessa preocupação, conforme ilustra a tabela a seguir.



TABELA 11

Distribuição das porcentagens de verbalização dos professores nos grupos de categoria de dados

Categorias	Porcentagem
Relativas à transmissão de conhecimentos	15,42
Relativas à execução de atividades	23,79
Relativas ao controle de conduta	56,82
Relativas a outros aspectos	3,98
T O T A L	100,00

Fonte: Observações de sala de aula realizadas em 1985.

A constatação de que o professor preocupa-se fundamentalmente com a conduta dos alunos e relega a um segundo plano o que seria a função primordial, a transmissão de conhecimentos, também foi observada por Ott (1983). Nas salas de aula observadas, não é permitido aos alunos, em princípio, falar, que, aliás, parece ser a regra fundamental de todas as salas de aula. As formas de controle de conduta variam desde a repressão oral dos alunos, a permanência na sala de aula durante o recreio, a repreensão do professor através do olhar, até as ameaças de diminuição de nota ou de chamamento aos pais.

A relação entre os professores e os alunos, guardadas as características pessoais de cada professor e de cada turma, é, em geral, distante, impessoal, adquirindo, às vezes, conotações agressivas. Os professores estabelecem essas relações através dos conteúdos e exercícios propostos: eles não demonstram interesse por aspectos individuais dos alunos e não respondem às perguntas ou comentários referentes a situações extracurriculares. Há uma clara intenção de delimitar uma distância hierárquica entre eles

e os alunos. Esta atitude é explicitada pelos professores de quarta série através de frases como: "*O professor aqui sou eu e está acabado o assunto.*".

### 6.1 - ASPECTOS IDEOLÓGICOS E SELETIVIDADE ESCOLAR

Através da leitura minuciosa e da categorização dos dados, pode-se perceber uma série de aspectos que vão se unindo para produzir o fracasso escolar das crianças que freqüentam a escola pública. Na busca da compreensão dos fenômenos que estariam contribuindo para a seletividade escolar, identificaram-se alguns que aparecem centrados na figura do professor, na medida em que é através dele que se estrutura o processo de ensino - aprendizagem. Neste sentido, são comentados os pressupostos ideológicos<sup>47</sup> dos professores, subjacentes à sua prática cotidiana, e os aspectos metodológicos, relacionais e estruturais. Apesar da possível arbitrariedade, uma vez que a ideologia perpassa os outros aspectos, optou-se por essa classificação para fins de maior clareza na análise.

A descrição da maior parte dos professores no que se refere a um aluno "ideal", como aquele "*que consegue aprender que é atento*", "*que participa, que quer saber tudo, que é inteligente, que é educado, que busca informações, que procura em li-*

---

<sup>47</sup> Usaremos o termo ideologia no sentido a ele atribuído por Chauí (1980), isto é, "idéias e representações que tendem a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais foram produzidas e a origem das formas sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia" (p. 21) ou, mais simplesmente, uma representação imaginária da realidade, a forma mistificadora na qual os homens estabelecem a relação com o mundo (Sarrup, 1980).



*vros*", mostra as suas expectativas em relação aos alunos. Essas caracterizações de aluno "ideal" são irreais, como percebem alguns professores, na medida em que cada turma possui apenas três a oito desses alunos. Uma das práticas mais comuns na sala de aula, que reflete essa visão de aluno, é o chamamento ao quadro-negro daqueles que se comportam. "*Eu vou chamar para ler somente os que não estão conversando*" — diz frequentemente a professora Joana. E a professora Maria dá uma outra versão a esta valorização do aluno ideal: "*Eu não chamo quem pede para vir, só quem levanta a mão!*" Os alunos que não correspondem ao que as professoras esperam são gradativamente excluídos da participação nas atividades de sala de aula. O que não é percebido pelos professores é que essa caracterização de aluno ideal pode — mas não necessariamente — corresponder a um aluno de classe média. Na verdade, é mais correto afirmar que a caracterização corresponde a um aluno idealizado a partir dos pressupostos do professor e não do desenvolvimento psico-social dos alunos reais com os quais eles trabalham. É importante lembrar que a existência da ideologia é também material: ela expressa sempre posições de classe, presentes na conduta dos professores.

Essa situação desvela um primeiro mecanismo relacionado com o fracasso escolar: a baixa expectativa dos professores, expressa por um sentimento de desalento e descrédito frente às capacidades dos alunos, como resume uma professora.

*"Alguns (alunos) vão ficar muito tempo ainda sem aprender pois eles não têm maturidade nenhuma para ficar em aula. (...) Eles brigam muito, parece que isto vem de casa, pois eles apapnam muito. E não têm nenhuma aprendizagem."*

A baixa expectativa, subjacente à prática pedagógica dos professores, conduz a um sentimento de frustração generalizado. Outra professora assim se expressa: "*Estou decepcionada com meu país e com minha profissão. Já não acredito em mais nada.*". Essa expectativa também aparece implícita na relação com os alunos: em algumas situações (p. 87, por exemplo), várias perguntas ficaram sem resposta; noutras, os professores explicitam sua descrença nas possibilidades dos alunos:

*A professora está caminhando pela sala e vendo os cadernos dos alunos. Para na frente de um aluno.*

P - "*Está errado. Lê com atenção, estás cada vez pior. Tu não tens jeito mesmo heim?*"

*E a mesma professora, cinco meses depois:*

P - "*Fez os exercícios sozinho? Não acredito!*"

A - "*Só este o Bira me ensinou!*"

P - "*Ele fez para ti, né?*"

A - "*Não, eu que fiz.*"

P - "*Não acredito!*"

Outra situação:

*A professora está ditando um texto:*

P - "*Escrevam indígena e não indígema como me disseram na outra aula.*"

A - "*Aqui todo mundo é inteligente, professora.*"

P - "*Hum, hum. Estou vendo, eu sei (em tom irônico)*"<sup>48</sup>.

No que se refere ao fracasso escolar, as representações dos

---

<sup>48</sup> Lurçat (1978) comenta a repercussão dessas discriminações nas crianças: "As atitudes de valorização ou autodesvalorização instalam-se precocemente, desde a escola infantil e provocam a aceitação do sucesso ou insucesso escolar como consequência do comportamento escolar da criança e, portanto, de sua total responsabilidade.(...) A escola tem tendência para destruir o caráter das crianças do povo de múltiplas maneiras. Pela violência, claro, mas também de modo mais sutil, levando-as a pensar de si mesmas que são incapazes de aprender, fazendo-as assumir a idéia de que são débeis" (p. 22).



professores refletem esses mesmos sentimentos, uma vez que atribuem a fatores extra-escolares, principalmente à família e à desnutrição, a responsabilidade pelo fracasso. Os seguintes comentários dos professores ilustram essas crenças:

*"Talvez o motivo mais importante para os alunos não aprenderem seja a falta de alimentação, a desnutrição. Outro motivo é o desinteresse da família. Eles (os alunos) têm carência de afeto. (...) Tem uns com problemas psicológicos, não sei quais, pois a família não vem à escola."*

*"Eu acho que eles não aprendem principalmente pelos problemas que têm em casa. (...) O principal problema deles é a família."*

*"Eu não sei o por que não se interessam, nem conseguem aprender. Acho que a família não ajuda, não dá embasamento."*

*"Eu acho que isto é problema de casa. Os pais não têm tempo de atender aos filhos, geralmente não sabem orientá-los porque não tiveram estudo!"*

Essa representação ideológica do fenômeno da seletividade, de colocar a família como principal responsável pelo fracasso dos alunos, não questiona a posição dessas famílias na sociedade, ou melhor, a sua participação nas relações sociais de produção que é, em última instância, o que determina uma possibilidade maior ou menor de acompanhar o desenvolvimento escolar dos filhos. É uma representação que toma o resultado de um processo — as condições materiais de existência da classe trabalhadora — como se fosse o começo, culpando a própria classe pelas suas condições de exploração. Essas premissas ideológicas eximem os professores de observar sua própria atuação no contexto escolar e sua participação na seletividade. É importante ressaltar, contudo, que essas representações contêm elementos contraditórios, pois os professores responsabilizam a família sem muita convicção e alguns

chegam até a achar que os alunos têm mais condições de aprendizagem do que realmente aparentam, como relata uma professora de primeira série: *"Acabei adotando a cartilha e aí eles começaram a render um pouquinho mais. Mas estão rendendo muito pouco pelas condições que alguns devem ter."*

As explicações encontradas pelos professores para explicar a seletividade correspondem aos argumentos da abordagem culturalista. São argumentos de caráter ideológico que acabam encobrimdo a função da escola como reprodutora da sociedade na qual ela se insere, conforme se evidencia na análise do relato de alguns professores que consideram a situação da seletividade como algo natural:

*"Comecei com 37 alunos e agora estou com uns 23 ou 24. Desses, uns sete ou oito vão repetir. Mas é sempre assim. Não dá para fazer nada. É normal isto."*

*"O comum aqui na escola é o nível baixo das turmas. De cento e vinte alunos que tenho, posso dizer que sessenta são bons e os outros sessenta vão rastejando, têm raciocínio curto, o desenvolvimento lógico é limitado. Esse é o normal das turmas sempre."*

Além de expressar novamente a baixa expectativa dos professores, esse tipo de argumentação é fruto de uma visão a-histórica da escola, que também facilita a retirada da responsabilidade do professor quanto à aprendizagem dos alunos e não questiona o papel da escola. Os professores, pode-se dizer, parecem adaptados à situação de insucesso a qual é submetida a metade dos alunos e não percebem que essa desvalorização é uma forma sutil de opressão sobre eles.

No que se refere ao papel da escola, definida em relação



aos alunos, como "*um local onde eles podem ter mais afeto, um meio de abrir os caminhos, a escola é tudo para eles, é o local onde eles têm alguma orientação, a escola pode dar hábitos e atitudes maiores para eles melhorarem um pouco o tipo de vida*"; é onde aparecem mais claramente as contradições ideológicas do discurso dos professores. No entanto, a realidade diária que os professores vivenciam, as evasões constantes dos alunos, a insatisfação dos alunos com a escola, mostra que a escola não é assim como os professores a definem. A professora da terceira série B, talvez por ter mais experiência no magistério, diferencia-se do resto do grupo de professores entrevistados ao considerar que a escola não está "*preparando as crianças para a vida, para enfrentar o mundo. Eles não levam daqui da escola quase nada*".

O que se percebeu, no decorrer da pesquisa, é uma escola totalmente à parte do mundo externo: nada de fora dos seus limites penetra e pouca coisa sai, ou seja, todas as atividades realizadas ali fazem parte daquele universo, com pouca ligação com a realidade externa. No entanto, a escola não pode ser vista apenas sob esse ângulo. Daí a importância de Charlot (1979) no que se refere à dupla dimensão da relação entre a escola e o meio: por um lado, ela não se adapta à vida real, é um sistema fechado; por outro, está adaptada demais, pois reproduz a estrutura e a estratificação social, servindo aos interesses da classe dominante.

Essa reprodução também é percebida através dos valores implícitos veiculados pelos textos trabalhados na sala de aula. Não entraremos na análise ideológica dos textos escolares, tema

abordado por Nosella (1978) e Faria (1980), entre outros. No entanto, é preciso apontar a falta de contato desses textos com a realidade quotidiana dos alunos. Alguns dos seus temas (alpinismo e lojas de animais, por exemplo), referem-se a assuntos e experiências desconhecidas para as crianças da classe popular.

Os textos escritos no quadro são o instrumento mais utilizados para a veiculação do conhecimento, sempre verbal e abstrato (não relacionado com a vida cotidiana). A origem social — sua produção — deste conhecimento e sua própria relatividade não são questionadas, nem a sua forma de organização, transmissão e avaliação.

A imagem que a escola dá das relações humanas, da família e do trabalho é explicitamente ideológica e particularmente confusa para as crianças da classe popular. Para exemplificar, reproduzimos um texto utilizado numa prova da 2a. série:

*"Zeca era um inventor. Ele morava em Vale Feliz. Muitos não acreditavam nas suas invenções porque ele era pobre. Mas Tonico era amigo de Zeca. Tonico adorava Xique-xique, a última invenção de Zeca. Xique-xique era um carro diferente. Ele andava sem gasolina, dançava e tocava música. Diziam até que Xique-xique voava ... Tonico nunca tinha visto Xique-xique voar, mas pensava:*

*- Um cientista como Zeca é capaz de tudo.*

*Ia haver uma corrida de carros em Vale Feliz e o prêmio era muito dinheiro. Todos faziam apostas. Os inimigos de Zeca não apostavam em Xique-xique. Eles diziam:*

*- Quem vai apostar na invenção de um maluco?"*

Outros textos (p. 111, por exemplo) também referem-se a situações de lazer da classe média e a relações humanas idealizadas, transmitidas como um "padrão correto" de comportamento.

Na tentativa de transmitir valores, as professoras explicitam o seu preconceito frente a algumas características das



crianças, determinadas especialmente pelas condições materiais em que vivem. É o que se pode perceber por estes comentários de uma professora aos alunos.

P -"Agora que a gente tem água na vila não pode mais andar sujo. É tão feio a gente ver as pessoas sujas, dá nojo até. Quando a gente vê alguém no ônibus sujo, a gente tem logo que se afastar. Não faz mal que a pessoa ande com roupas rasgadas, se não tem outras, mas roupa suja não dá. A gente tem que tomar banho e trocar de roupa todo dia. E também não deve comer abertamente no ônibus. Se estiver com muita fome, pega o que for comer e come discretamente. Vocês vão ver muitas pessoas sujando o ônibus, mas por que? Porque são pessoas mal educadas. Outra coisa, vocês agora estão se educando e devem ensinar aos pais e outros irmãos que às vezes não puderam estudar. Digam que a professora falou que não deve atirar sujeira."

Nesses "conselhos" dados pela professora, está cristalina a visão ideológica dominante. Ao determinar hábitos de limpeza e alimentação característicos da classe média, automaticamente ela desvaloriza os da classe popular, sem questionar as condições histórico-materiais que os determinaram.

Na realidade, a escola favorece os valores da classe média (dos próprios professores) tais como sucesso material, luta individual e mobilidade social. Como bem resume Sarup (1980), "os professores não podem compreender o comportamento das crianças que não evidenciam estas 'virtudes'. Na verdade, seus valores são tão diferentes, que ofendem profundamente as sensibilidades dos professores de classe média — os valores dos alunos são inaceitáveis" (p. 84).

Algumas professoras expressam claramente suas tentativas de inculcação de valores, como Luíza: "Aos poucos tive que ir ajeitando-os;" a professora Maria: "No início do ano eu teria

que ter um tempo para encaixar alguma coisa neles. Tenho que educar, mandar calar a boca e começar tudo de novo!"; a professora Sandra: "A gente pode dar hábitos e atitudes maiores para eles melhorarem um pouco o tipo de vida deles". Nas salas de aula, as professoras emitem juízos de valor (morais e estáticos) tais como "teu trabalho está horrível, que letra feia", ou hoje vocês vieram mais ou menos bonitos, tem que melhorar", ou ainda "não me falem de boca cheia". Esses valores de classe chocam-se frontalmente com os valores vividos pelas crianças da classe popular, levando-os, sutilmente, a um sentimento de inferioridade frente à classe dominante. A professora Maria expressa bem este confronto de valores ao dizer que "nós temos que lutar contra os comportamentos dos alunos".

Certamente, para que essa inculcação ideológica seja efetiva, as atitudes de passividade exigidas — e nem sempre conseguida — são uma condição necessária. Aliás, essa passividade favorece a inculcação, ao passo que o seu inverso — a atividade — favorece a aprendizagem real, tão pouco conseguida na escola. Além da exigência de passividade e dos conselhos, vários outros caminhos são utilizados para a inculcação de valores, inclusive os exercícios de fixação, como exemplifica o seguinte exercício escrito por uma das professoras de segunda série:

2) Completa conforme o modelo:

- a- Deves ser obediente e não desobediente.
- b- Deves ser animado e não \_\_\_\_\_.
- c- Deves ser agradável e não \_\_\_\_\_.
- d- Deves ser ajuizado e não \_\_\_\_\_.
- e- Deves ser atencioso e não \_\_\_\_\_.

A constante ênfase no trabalho individual e a insistência na não comunicação entre os alunos expressam um dos valores



mais enfatizados na escola observada: o individualismo. Com efeito, observou-se uma preocupação em todas as professoras em não permitir a cooperação entre os alunos. Nas 121 horas de observação realizadas nas salas de aula, foram registradas somente duas horas de atividades em grupo (1,65%) e as outras foram utilizadas em atividades individuais (98,35%). Essa é mais uma das formas de difusão dos valores da classe dominante, que, através da ideologia, os torna hegemônicos perante a sociedade.

#### 6.2 - ASPECTOS METODOLÓGICOS E SELETIVIDADE ESCOLAR

As práticas pedagógico-metodológicas são as que deixam transparecer alguns dos aspectos mais visíveis da seletividade, pois os processos de ensino-aprendizagem descritos no capítulo 4, revelam o seu alto grau de rigidez. Toda a organização da sala de aula, todo o desenvolvimento das atividades se centralizam no ensino do professor e não na aprendizagem do aluno, que, inclusive, nem participa da determinação das tarefas. Nessa situação, a forma de ensinar é caracterizada pela repetitividade tanto das atividades propostas quanto das técnicas utilizadas. Sendo assim, o trabalho escolar é colocado como algo massante, um esforço ao qual todos os alunos têm que se adaptar.

O eixo central da aprendizagem é a memorização de conteúdos, a maior parte dos quais sem nenhuma significação para os alunos. Além de serem parcializados, isolados e não expressarem os interesses dos alunos, os conteúdos são baseados no senso comum, retirados de livros ou de outras fontes sem nenhum questionamento quanto a sua cientificidade. É a crença na eficiência da memorização dos conteúdos que justifica, para os professores, as cópias, ditados, questionários e preenchimento de lacunas, técnicas

cas mais repetidas nas salas de aula. Não foi observada nenhuma tentativa concreta por parte dos professores, de aproveitar as vivências dos alunos como parte integrante da aprendizagem escolar, embora, nas entrevistas, quatro professores tenham referido sua preocupação em atender aos interesses dos alunos. Nas contradições, como essa, entre o discurso e a prática pedagógica do professor, o discurso, em geral, tende a uma concepção mais compreensiva e flexível da situação do aluno, do que a prática deixa transparecer.

Cabe ressaltar o uso de algumas práticas aversivas, como o ditado de palavras e números, sempre recebido com desagrado pelos alunos de primeira e segunda série, ou a cópia de textos grandes, reclamada pelos de segunda e terceira séries. Apesar dessa rejeição, os professores insistem nessas atividades, quase que diariamente, sem importar-se com o desagrado expresso pelos alunos. A avaliação, realizada através da aplicação de provas, é outra técnica aversiva, traduzida por muitas expressões de desagrado dos alunos. Sobre esse desagrado, duas hipóteses podem ser levantadas: por um lado, alguns alunos percebem o pouco valor dado à prova pelos professores, já que hábitos e atitudes pesam tanto quanto a aprendizagem dos conteúdos; e, por outro lado, a prova representa, num só momento e de forma condensada, toda a inadequação da escola aos alunos como instrumento legítimo de seletividade. É principalmente através das notas baixas que os alunos vão desenvolvendo um rechaço pela escola e pelos professores.

A avaliação é um dos instrumentos mais eficazes, senão o mais eficaz, de controle do aproveitamento das oportunidades e-



educacionais e de dissimulação do processo seletivo que ocorre na escola. Soares (in: Patto, 1981), comenta que a avaliação "exerce o controle do conhecimento na medida em que define o *que* deve saber o estudante e avalia se ele sabe *tudo o que* deve saber e *apenas* o que deve saber, e ainda se sabe tal *como* dese saber". Essa função de controle é claramente percebida através da forma como as provas e a nota são tratadas, pois, é através desta forma que se legitima a cultura dominante<sup>49</sup>.

Os exercícios de completar lacunas, onde uma só resposta é aceita, bem como as frases incompletas que os alunos têm que completar exemplificam as limitações impostas aos alunos quanto ao que devem saber e como. Através desses exercícios, o aluno vai aprendendo a responder somente o que o professor deseja.

Outro aspecto que merece ser analisado é a constante exigência de rapidez nas atividades que os professores impõe aos alunos. Essa situação parece ser justificada pela necessidade de manter controle sobre os alunos, de contê-los através da contínua ocupação em tarefas, para que eles não possam manifestar-se livremente<sup>50</sup>. Há uma ameaça constante dos professores

<sup>49</sup> Luckesi (1980) comenta dois diferentes modelos de avaliação implícitos em propostas educacionais antagônicas, uma domesticadora e outra libertadora, e refere que os objetivos educacionais são definidos hierarquicamente em relação aos objetivos da sociedade e a sua eficiência é mensurada pela compatibilidade maior ou menor que tenham com os objetivos mais amplos vinculados ao modelo social desejado.

<sup>50</sup> Essa exigência de rapidez nos remete à contribuição de Bowles e Gintis (apud Sarup, 1980) quanto ao papel da escola na reprodução de características pessoais relevantes para o preenchimento de posições de hierarquia da produção capitalista. Esses autores revelaram que os principais aspectos da organização escolar seriam uma réplica das relações de dominação e subordinação na esfera econômica. Tanto as exigências de rapidez como de obediência cega ao professor refletem os padrões de comportamento exigidos da classe trabalhadora nas posições subalternas que ocupa na sociedade.

aos alunos que é apagar o quadro e passar mais atividades.

A ausência de uma teoria educacional que subsidie a prática pedagógica dos professores é um fato constatado em todas as entrevistas. A dificuldade que todos os professores tiveram em definir suas prioridades e princípios de trabalho expressa essa ausência. As professoras de primeira série relatam as várias tentativas empíricas utilizadas para trabalhar com os alunos, todas baseadas, em menor ou maior grau, no senso comum. Essas professoras expressam, com maior nitidez do que as outras, a ausência de uma proposta pedagógica da escola. Frente a essa situação, os alunos assumem o papel de "cobaias", sujeitos de várias tentativas fracassadas de utilização de métodos pedagógicos.

No entanto, uma análise mais criteriosa do trabalho dos professores, bem como de suas representações, nos permite vislumbrar a sua concepção de conhecimento, que em última instância, determina sua proposta pedagógica. É um conhecimento estático que os professores transmitem, baseado no senso comum e na ideologia dominante, que permite vislumbrar uma concepção positivista de homem. A crença na memorização, na reprodução passiva dos conteúdos, nos revela a existência de uma proposta pedagógica, que envolve formas de opressão e dominação, mesmo que pouco definida e contraditória.

Um outro aspecto que merece ser ressaltado é a distribuição do tempo nas atividades diárias da sala de aula, das turmas de primeira a terceira séries. Em geral, as quatro horas de atividades diárias da escola eram assim distribuídas:



TABELA 12

Distribuição das tarefas da sala de aula nas quatro horas diárias de atividade escolar

Intervalos de tempo	Atividades realizadas
8h - 8h30min	Organização da fila, entrada na sala de aula e chamada
8h30min - 9h	Correção do tema
9h - 9h30min	Realização de atividades ligadas ao conhecimento
9h30min - 10h	Realização de atividades ligadas ao conhecimento
10h - 10h30min	Merenda
10h30min - 11h	Recreio
11h - 11h30min	Realização de atividades ligadas ao conhecimento
11h30min - 12h	Cópia do tema de casa

Fonte: Observações realizadas durante o período de março a dezembro de 1985.

A tabela acima revela o pouco tempo destinado à realização de atividades ligadas à transmissão de conhecimentos: somente 37,5% do tempo que as crianças permanecem na escola é destinado a essas atividades<sup>51</sup>.

### 6.3 - ASPECTOS RELACIONAIS E SELETIVIDADE ESCOLAR

Assumindo-se o risco de uma simplificação, é possível resumir num só adjetivo a forma de relação entre professores e alunos: autoritária. Existe uma rígida definição de papéis na

<sup>51</sup> Na pesquisa realizada por Domingues, (in: VEJA, 1985) que descreve o cotidiano de uma escola pública de Goiânia, foi encontrada uma média de 1h40min de estudos dentro de um período de 4 horas diárias.

sala de aula: o professor determina as tarefas, os conteúdos, a forma de avaliação e os alunos executam o que é definido pelo professor. Nessa relação, não há espaço para discussão sobre assuntos da sala de aula e, muito menos, sobre assuntos externos. O que se observa, inclusive, é que essa relação vai-se tornando mais agressiva no decorrer das séries, conforme registram os seguintes diálogos entre professora de 4a. série, na saída da escola:

P1-"A turma 43 não dá mais para agüentar. É impossível dar aula lá."

P2-"O que houve ontem?"

P1-"A Márcia (aluna) me chamou de 'veado', só faltou dar em mim. Eu disse para ela: 'dá em mim para ver o que acontece'."

P2-"Eles são horríveis, são uns monstros."

P1-"Para mim chega de dar aula em periferia. É brincadeira"

P2-"Nós tínhamos que transformar o colégio em jaulas. Os alunos ficavam lá dentro e nós dávamos aula de fora com um chicote."

P3-"Aí eu queria ver aqueles petulantes. Só nos mesmos. Ganhar uma miséria como ganhamos para perder os melhores anos de nossas vidas aqui com esses monstros."

P1-"A Lúcia (professora) saiu da turma 44 hoje quase chorando. Não dá para agüentar esses alunos. Essa idéia de jaula é uma boa. Eu queria ver quem ia nos desrespeitar."

E, no final do ano:

P1-"Até que enfim, estamos terminando o ano letivo! Acho até que vou dar uma festa para os alunos (em tom irônico)."

P2-"Não esquece de levar cianureto."

Apesar de serem caricaturais e de o primeiro ter sido desenvolvido a partir de uma situação mobilizadora conflitiva recente, os diálogos expressam um sentimento mais ou menos geral entre os professores: os alunos precisam ser contidos, reprimidos, cerceados, pois; caso contrário, tornam-se perigosos. O termo "monstros", utilizado pelos professores, e outros como



"pequenos marginais" expressam a concepção que alguns professores, nessa escola a maioria, têm das ciranças da classe trabalhadora.

Essa representação mitificadora determina e justifica a fastamento imposto pelos professores aos alunos. Em nenhum momento, das 184 horas de observação, registrou-se qualquer tipo de manifestação de carinho dos professores pelos alunos, tais como abraços, carícias, etc., excetuando-se manifestações nos primeiros meses do ano letivo, nas primeiras séries, e por iniciativa dos alunos.

Tais relações autoritárias e preconceituosas são, antes de mais nada, relações sociais estabelecidas dentro de um contexto sócio-histórico no qual a escola está inserida. Como bem sintetizou Orlandi (1983), "está *na* escola e (porque) está *fora* dela". É importante ressaltar essa dimensão social na medida em que não se pretende, nesta pesquisa, colocar no professor a responsabilidade pelo fracasso escolar, e sim, situá-lo como um dos agentes de educação que atua e trabalha guiado por uma concepção pedagógica, da qual ele, na maioria das vezes, não tem consciência.

A discriminação realizada pelos professores quanto a alguns alunos (e turmas) é um dos aspectos facilmente relacionáveis com o fracasso escolar. Constatou-se, em quase todas as turmas, formas diferentes de tratamento dos professores, através da emissão de juízos de valor sobre determinados alunos que são rapidamente absorvidos pelos outros e reproduzidos, ro-

tulando-os<sup>52</sup>.

Esse processo de rotulação foi percebido em seis das oito turmas observadas e, em quatro dela, foi possível registrar a evasão dos alunos rotulados. Em duas turmas — segunda série B e terceira série B — não se observou esse tipo de prática, e foram registrados os menores índices de evasão, o que ajuda a confirmar a correlação entre discriminação e seletividade. É através da classificação em diferentes categorias (os bonitos e os feios, os que têm coragem de ir ao quadro e os que não tem, os que copiam rapidamente e os que não copiam) que os professores vão definindo o sucesso e o fracasso. Observou-se, inclusive, numa das turmas de primeira série, a divisão dos alunos por filas: os bons, os médios e os fracos, sendo esses últimos os menos atendidos, os menos chamados para ir ao quadro e os que menos perguntavam. A rotulação impõe uma identidade aos alunos e reduz acentuadamente os modos alternativos que estes têm de se relacionar com os rótulos. Essa classificação, estabelecida pelos professores, impede outras alternativas de interpretação da situação, constituindo-se numa forma sutil de controle sobre os alunos.

As relações entre pais e professores giram em torno do mau rendimento dos estudantes, pois todos os professores só chamam os pais quando há problemas de rendimento ou na conduta dos alunos. Sendo a família colocada como principal responsável

<sup>52</sup> Lurçat (1978) comenta que a função que mais culpabiliza os professores é, sem dúvida, a de selecionadores, da qual eles não têm, no entanto, a responsabilidade. Porém, a autora enfatiza a "responsabilidade real, direta, nociva a longo prazo quando os professores conseguem persuadir os alunos de que são incapazes, quando desde as primeiras semanas de aula fixam uma opinião que nunca abandonam.". (p. 21)



pelo fracasso dos alunos<sup>53</sup>, como se analisou no item anterior, é possível entender por que os pais não vão à escola na maior parte das vezes em que são chamados. Uma mãe, durante o recreio, justifica essa ausência: *"Elas só nos chamam para reclamar das crianças. Eu não vou 'perder serviço' de novo para ouvir a mesma coisa, vou é tirar o guri dessa escola e botar em outra."*

As representações ideológicas que os professores constroem a respeito das famílias, caracterizadas como desajustadas, desestruturadas ou imorais, perpassam a forma de relacionamento que os professores desenvolvem com os pais. Em quase todas as entrevistas, percebe-se que a falta de condições materiais dessas famílias era confundida ou relacionada com falta de condições morais. As circunstâncias sociais e econômicas que determinam a falta de condições materiais não são referidas, nem essa relação entre condições econômicas e morais é posta em dúvida pelos professores.

É possível afirmar que os alunos não permanecem indiferentes ao tratamento discriminatório ao qual são submetidos, uma vez que as constantes conversas entre eles representam formas de resistência<sup>54</sup> frente aos conteúdos e práticas escolares. Com efeito, dos diálogos registrados entre os alunos, 62,3% re-

---

<sup>53</sup> Essa concepção de família como responsável pelo fracasso dos alunos é historicamente a primeira tentativa de explicação da seletividade, como vimos no Capítulo I. Desde a década de 40, essa concepção tem sido veiculada nas escolas e nos institutos de pesquisa.

<sup>54</sup> Denominamos formas de resistência às atividades espontâneas, entre elas conversas e brincadeiras, que fogem às condutas esperadas pelo professor e, eventualmente, ao seu controle.

feriam-se a assuntos não ligados à escola<sup>55</sup> e somente 16,83% referiam-se à prática escolar, conforme tabela abaixo.

TABELA 13

Distribuição dos diálogos entre os alunos quanto aos assuntos.

Tipos de assuntos dos diálogos	%
Externos à sala de aula	62,34
Conhecimento veiculado na sala de aula	6,53
Conduta em sala de aula (sua e dos colegas)	20,83
Execução das atividades	10,30

Fonte: Categorização das observações realizadas durante o período de abril a dezembro de 1985.

Além das conversas constantes e das respostas irônicas dadas às perguntas propostas pelo professor, algumas atitudes dos alunos também têm esse caráter de resistência, manifestadas sob a forma de não aceitação das tarefas propostas ou sob a forma de reação explícita a essas tarefas. Nas situações em que o professor se ausentava da sala de aula, os alunos imediatamente se levantavam, caminhavam pela sala, conversavam ou, até a volta do professor, faziam brincadeiras tais como "par ou ímpar", "jogo do braço", "mandrake", aviõezinhos de papel, etc... que também expressam essa resistência.

No decorrer das séries, essa resistência se torna mais explícita, como demonstram as duas situações descritas a seguir.

*A professora de terceira série está percorrendo as classes*

<sup>55</sup> É possível afirmar que essa percentagem seja maior, na medida em que nem todos os diálogos puderam ser registrados pelo observador.



e observando os cadernos dos alunos. Pára diante de um aluno e comenta:

P - "Ô 'seu' Marcelo, quando a professora chega perto tu treme todo, heim? Vai fazer isso de novo."

A - "Não vou apagar tudo, não."

P - "Vai apagar tudo e fazer certo porque eu vou passar aqui e corrigir de novo. E não responde."

O aluno baixa a cabeça e começa a ler o texto, sem refazer o exercício.

A professora de História da quarta série está ditando um texto para os alunos.

A - "Calma, professora."

P - "Não posso, vocês têm que conversar menos. Número 2(...) Outra pergunta: como podemos ..."

A - "Não podemos nada."

A professora continua a ditar:

P - "Como podemos constatar a influência indígena em nossa vida atual?"

É possível afirmar que as relações de dominação e resistência estabelecidas entre escola – através de seus agentes – e crianças da classe trabalhadora correspondem àquelas existentes na esfera econômica e reproduzidas nas relações sociais com outras instituições. É importante ressaltar, contudo, que os alunos não se submetem passivamente a essas relações, sendo a resistência uma constante no cotidiano escolar<sup>56</sup>.

#### 6.4 - ASPECTOS ESTRUTURAIS E SELETIVIDADE ESCOLAR

Os fenômenos analisados anteriormente podem ser melhor compreendidos se forem apontadas as condições nas quais se desenvolve o trabalho do professor. A falta de recursos é uma caracterís-

<sup>56</sup> Essa resistência também foi constatada por Figueiredo et alii (1982) na observação de escolas públicas periféricas de São Paulo. As autoras ressaltam como uma das mais fortes formas de resistência o esforço e a vontade de aprender, apesar da monotonia, da repetitividade e do autoritarismo a que os alunos estão submetidos (p. 50).

tica da educação brasileira e perpassa os diferentes níveis educacionais. Na escola pesquisada, essa carência está presente constantemente no cotidiano escolar, desde vidros quebrados nas janelas, possibilitando a entrada de frio e chuva no inverno, rombos na parede e no teto, até a falta de lâmpadas em algumas salas de aula, ocasionando escassa iluminação. Além disso, as paredes finas de madeira permitem a passagem de ruído de uma sala para outra e do pátio para as salas de aula, o que cria, em todo esse conjunto de condições precárias, um ambiente fortemente desfavorável às atividades escolares.

A biblioteca existente na escola permaneceu a maior parte do ano fechada por falta de professor para atendê-la. Quando ao mimeógrafo, havia um só para uso dos professores: só os de 1ª série, que mais o utilizavam, eram nove, ocasionando, muitas vezes, o atraso dos professores na entrada da sala de aula, por estarem utilizando-o. Na maioria das salas de aula não havia armários e, quando existiam, eram pequenos ou mal conservados. Havia também falta ou insuficiência de recursos didáticos tais como jogos, cartazes, mapas, e tc...

A essas dificuldades materiais soma-se o grande número de alunos por turma (entre 35 e 40 alunos no início do ano), agrupados em salas pequenas, o que impedia, até certo ponto, qualquer tipo de trabalho individual com os alunos.

Outro aspecto observado e assinalado pelos professores das primeiras séries refere-se à falta de horário de preparação de material para os alunos. Os professores de Currículo por Atividades têm toda a sua carga horária na escola — 22 horas — ocu-



pada em atividades com os alunos, o que determina o planejamento e a preparação do material na própria sala de aula, enquanto os alunos trabalham.

A inexistência de uma assessoria pedagógica e educacional eficiente foi referida por todos os professores entrevistados, que se vêem forçados a resolver sozinhos os seus problemas, apesar da existência de SOE e SSE na escola. Tais setores, percebe-se com clareza, não estão atendendo às necessidades dos professores e alunos, talvez porque também carecem de recursos humanos. Na realidade, dois supervisores pedagógicos e uma orientadora educacional são insuficientes para atender a todos, professores e alunos, da escola. Essa falta de assessoria também apareceu, este ano, através da ausência de reuniões durante o ano letivo, justificada, pelos setores da escola, pela greve do magistério, que exigiu a recuperação dos dias letivos aos sábados.

Presenciamos, durante o ano letivo, a falta de uma organização funcional e desejável na escola: frequentemente os alunos da quarta série em diante permaneciam a metade de um período (os períodos duravam 45 minutos) sem professor: havia mudanças constantes nos horários das disciplinas e, algumas vezes, um mesmo professor dava aula em duas turmas ao mesmo tempo. Certamente a falta de recursos humanos contribuía para essa situação.

De maneira geral, medidas pedagógicas e administrativas, como a divisão de alunos em turmas de repetentes e não repetentes, também contribuem para a seletividade escolar, pois ocasionam, de imediato, duas consequências: estigmatiza e discrimina os alunos repetentes e provoca uma reação de desagrado junto aos professo-

res designados para essas turmas. A distribuição desigual de poder existente na sociedade se reproduz na escola: aos professores mais antigos é possibilitada a escolha das turmas da sua preferência e, aos mais novos, são delegadas as turmas de repetentes ou as primeiras séries.

A forma como a escola, no seu todo, tende a atender às crianças ditas "com problemas" precisa ser analisada. Quando as crianças chegam a ser encaminhadas ao SOE (às vezes os professores não as encaminham e "vão levando"), a orientadora chama os pais e, na maior parte das vezes, solicita avaliações neurológicas ou psicológicas, partindo do pressuposto de que a criança é portadora de algum tipo de deficiência, como analisamos na abordagem psicologicista. Como em muitos casos os pais não pode levá-la por fatores concretos que os impossibilitam, a única alternativa vislumbrada pela escola para atender a essa criança acaba não se concretizando. Quando, eventualmente, chega a concretizar, os Centros de Assistência ao Educando e as Clínicas de Leitura têm poucas vagas, o que leva os alunos a esperarem até dois anos para serem atendidos, período suficiente para que os constantes fracassos acabem afastando-os da escola. Portanto, a própria "solução" encontrada pelo sistema escolar para fazer frente ao fracasso na aprendizagem, alternativa que favorece rotulações e discriminações, não tem se concretizado a contento.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de que a escola é reprodutora das desigualdades sociais e de que, nessa reprodução, desempenha uma função de aparelho ideológico de estado, já é um fato inquestionável para uma boa parte dos pesquisadores em educação. No entanto, os diferentes caminhos através dos quais ela desempenha essa função, somente agora começam a ser pesquisados. Nessa medida, o objetivo desta pesquisa foi auxiliar a clarificar estes caminhos, para uma contribuição na luta contra a desigualdade de oportunidades educacionais.

O estudo permitiu desvelar a existência de mecanismos seletivos na escola pública, formadores de uma rede de inter-relações e de representações que determinam o fracasso escolar de um grande número de alunos. É possível afirmar, inclusive, que a escola seleciona abertamente os que, dentro dos seus pressupostos, se adequam melhor ao que a sociedade espera dos alunos da classe popular.

Essa rede de seleção abrange todo o funcionamento da escola, desde as determinações administrativas e pedagógicas, passando pela forma de relação entre os professores e os alunos, até as práticas pedagógicas de ensino e avaliação. Essas constata-

ções apóiam os resultados encontrados no trabalho de Lopez (1984).

Este estudo procurou contribuir para uma nova compreensão da produção do fracasso escolar, através da abordagem etnográfica, sem contudo pretender dar conta de toda a complexidade do problema. Os pais e alunos envolvidos na questão da seletividade escolar não foram sistematicamente pesquisados, na medida em que o próprio objetivo da pesquisa — descrever os mecanismos seletivos internos da escola — excluiu esses elementos, embora se considere fundamental que eles possam ser ouvidos em outras pesquisas sobre o assunto.

A opção pela abordagem etnográfica, foi uma alternativa de se mergulhar em profundidade no universo que estava sendo pesquisado: a escola, seus alunos e professores e seu processo de desenvolvimento. A greve dos professores, fenômeno ocorrido durante o desenrolar da pesquisa, foi acompanhado de forma participante pela pesquisadora, podendo-se afirmar que a greve interferiu no andamento das atividades de sala de aula como referiram todos os professores. Essa situação contribuiu, de um lado, para acentuar alguns dos mecanismos seletivos da escola, na medida em que sobrecarregou os professores e alunos na volta às aulas. De outro, para evitar que outros mecanismos aparecessem, tais como o remanejamento constante dos alunos de uma classe para outra, medida comum na escola em anos anteriores e pouco utilizada, aqui, devido à redução dos meses de trabalho com os alunos. Sendo assim, só outras pesquisas semelhantes a essa podem ajudar a definir a interferência real da greve dos professores na dinâmica da escola observada.



Frente a toda essa gama de aspectos analisados, seria surpreendente se não houvesse a seletividade existente, hoje, nas instituições escolares públicas. Dessa forma, para analisarmos o segundo problema proposto no início da pesquisa, certamente o mais difícil — a superação dessa situação —, é preciso pensar na busca de alternativas em termos de eficiência de ensino.

Em primeiro lugar, é necessário que os professores e técnicos percebam e discutam a participação da escola nessa seletividade. Somente a discussão e a reflexão sobre os pressupostos ideológicos que norteiam a prática dos professores da escola pública e sobre a função da escola no sistema sócio-econômico podem transformar a prática cotidiana dos profissionais da educação.

Essa reflexão precisa iniciar pela percepção da responsabilidade da escola nesse processo; pelo questionamento do papel do professor, relegado à função de mero reproduzidor do conhecimento determinado por seus superiores; pelo questionamento das relações de submissão-dominação existente entre profissionais da escola, alunos e pais; pela busca de propostas de trabalho que levem em consideração os aspectos culturais e características psico-sociais dos alunos e pela revisão radical dos critérios subjetivos de avaliação utilizados atualmente. No entanto, essa revisão será infrutífera se não forem levados em consideração os modos pelos quais esses aspectos são determinados pelas estruturas econômicas e políticas, já que os esforços individuais de alguns grupos de professores certamente não são suficientes para reverter a situação da seletividade que é, sobretudo, uma consequência do modo de produção capitalista da sociedade brasileira.

É preciso compreender como e por que a realidade educacional foi-se construindo ao longo da história, para não cairmos numa visão reducionista do problema. Somente essa compreensão mais ampla da função da escola pode ajudar-nos a entender a "contínua resistência do tradicionalismo educacional", como diz Hickox (apud Mitrullis, 1983). Além disso, não se pode acenar com uma autonomia e independência do professor apenas ilusória, nem alimentar uma falsa impressão de que grande parte de seus fracassos decorrem de inadequação pessoal, mais do que de um complexo contexto social.

Como foi enfatizado na revisão teórica deste estudo, a escola vem mantendo a seletividade, pois ela é funcional e necessária para a manutenção das relações de produção da sociedade. Para não cairmos na concepção ingênua de que a escola pode mudar a sociedade, é sempre necessário lembrar os seus limites de atuação, compreender o seu papel na seletividade escolar, pois esse fenômeno é produzido também e, principalmente, fora dela. As condições materiais de existência da classe trabalhadora dificultam sobremaneira o acesso à escola e a sua permanência nela. A forma, porém, como atualmente a escola se organiza contribui para aumentar essa dificuldade. A questão não está em aceitar ou negar determinadas formas de trabalho, mas sim em tentar reformulá-las, considerando o próprio significado histórico em termos dos interesses envolvidos em sua conservação.

A ausência de uma concepção pedagógica clara, por um lado, dificulta o trabalho dos professores, mas possibilita vislumbrar algumas possibilidades de mudança nas relações e no ensino da escola pública. São espaços que, na medida em que os professores possam refletir suas práticas pedagógicas, podem ser ocupados por



uma atuação alternativa. É importante ressaltar que essa atuação produzirá poucos efeitos se não houver uma transformação radical no sistema econômico e, conseqüentemente, no sistema de ensino do país.

Percebe-se, nos últimos anos, uma mobilização por parte dos professores no sentido de questionar a escola, já parcialmente cooptada pelo atual governo. Com efeito, várias medidas adotadas têm refletido essa preocupação quanto à educação, como o chamado dia D, 18 de setembro de 1985, dia estipulado pelo MEC para que se realizassem debates e levantamentos de sugestões nas escolas sobre o ensino de primeiro e segundo graus e a emenda Calmon, aprovada pelo Congresso Brasileiro em setembro de 1985, dirigindo 13% da arrecadação líquida composta pela União à educação. No momento atual, a realização de eleições diretas para os diretores de escola do Estado do Rio Grande do Sul, a exemplo de outros Estados, também é uma conquista que pode ser revertida, pelos professores, para uma maior reflexão a respeito do papel da escola na distribuição das oportunidades educacionais.

É necessário ainda destacar um outro aspecto fundamental: a qualidade da relação entre os pais de alunos e os professores. É urgente que sejam revistas as concepções ideológicas sobre famílias oriundas da classe trabalhadora para que se rompa a subordinação e o tratamento preconceituoso aos quais hoje são submetidas essas famílias pelos professores, a fim de discutir a educação da escola pública com aqueles diretamente atingidos por ela.

Finalmente, é importante comentar que, frente à realidade

constatada, é impossível manter-se uma atitude passiva e, por isso, a pesquisa não termina na denúncia dos fatos. Está previsto um processo de discussão com os professores da escola para que, juntos se possam levantar alternativas para o enfrentamento da situação.

Além disso, a intenção é discutir esses resultados junto a entidades de classe ligadas à educação e a partidos políticos, para que se busque uma educação voltada para a classe trabalhadora. É fundamental que outras pesquisas etnográficas analisem o cotidiano de outras escolas públicas para que se consigam identificar aspectos comuns que estejam favorecendo a seletividade escolar, já que o sistema educacional é bastante heterogêneo e não monolítico. Além disso, sendo a realidade dinâmica e em constante transformação, é necessário, junto aos profissionais da educação, que se busque a efetivação das alternativas para a escola pública, fazendo dessa busca um compromisso político e profissional constante.



## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. AJURIAGUERRA, Julian de org. *La dyslexia in cuestión*. Madrid, s.ed. 1971.
2. ALMEIDA JÚNIOR, A. Repetência ou promoção automática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, INEP-MEC, 27(65):3-15, jan/mar.1957.
3. ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa, Presença, 1974.
4. ALVES, Pórcia Guimarães. *Contribuição ao estudo da repetência escolar*. Curitiba, s. ed. 1961.
5. ANION, J. Social class and school knowledge. *Curriculum Inquiry*, 1981, 11(1),3-42.
6. ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Rio de Janeiro, IBGE,1985.
7. APPLE, M.W. *Ideologia e currículo*. São Paulo, Brasiliense, 1982.
8. ASSIS, Orly Sucatto Montovani de. *Uma nova metodologia da educação pré-escolar*. São Paulo, Pioneira, 1979.
9. BALDIJÃO, C.E.M. A desnutrição e o processo de acumulação de capital. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29):49-53, abr/79.
10. BARRERA-MONCADA, G. *Estudio sobre alteraciones del crecimiento y del desarrollo psicologico del síndrome pluricaren-cial (Kwashiorkor)*. Caracas, Grafos, 1963.
11. BRANDÃO, Zaia, org. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
12. BRANDÃO, Zaia et alii. *Evasão e repetência no Brasil: a escola em questão*. Rio de Janeiro, Achiamé, 1983.
13. BATISTA FILHO, João & LYRA, José H. Ideologia e educação: influências ideológicas na educação brasileira. *Cadernos de Educação*, João Pessoa, (1):10-6, 1980.

14. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro, Francisco Alvres, 1975.
15. BOWLES, S. & GINTIS, H. *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life*. New York, Basic Books, 1976.
16. BRUYNE, Paul de et alii. *Dinâmica da pesquisa em ciências sociais; os pólos da prática metodológica*. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.
17. CARDOSO, Ofélia Boisson. O problema da repetência na escola primária. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 13 (35): 74-88, jan/abr 1949.
18. CARRAHER, Terezinha Nunes; CARRAHER, David W.; SCHLIEMANN, Analucia Dias. Na vida, dez; na escola, zero: os contextos culturais da aprendizagem da matemática. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, (42):79-86, ago/82.
19. CARRAHER, Terezinha N. & SCHLIEMANN, Analúcia D. Fracasso escolar: uma questão social. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (45):3-19, maio 1983.
20. CHARLOT, Bernard. A liberação da escola. Deve-se suprimir a escola? In: BRANDÃO, Zaia, org. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
21. CHAUFÍ, Marilena de S. *O que é ideologia*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
22. COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.; LIMA, G.Z. Saúde escolar e merenda: desvios do pedagógico. *Educação e Sociedade*, São Paulo, Cortez, 20(6):10-15, jan/85.
23. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. *Plano Estadual de Educação. 1978/1981*. Porto Alegre, 1978.
24. GRAVIOTTO, J. et alii. Influência de ciertos fatores ecológicos sobre la conducta del niño en el medio rural mexicano. *IX Reunión de Asociación de Investigación Pediátrica*. Cuernavaca, México, 1969.
25. GRAVIOTTO, J. Nutritional deprivation and mental performance in clindhood. In: GLASS, D. *Environmental influences*. New York, Rockefeller University Press, 1969.
26. C.R.E.S.A.S. "Pourquoi des echecs scolaires dans les premières années de la scolarité?" *Recherches Pédagogiques*, Paris, I.N.R.D.P., 1974.
27. DANTAS, Jovenila Brasil. Efeitos da estimulação escolar na realização de crianças em vários estados nutricionais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (29):97-109, abr/79.



28. DOMINGUES, José Luiz. Alerta nas escolas. *Veja*, 9/out/1985.
29. ESPOSITO, Yara. Desnutrição e cognição. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (14):87-95, out/1975.
30. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. *O trabalho: uma análise da ideologia do livro didático*. São Carlos, 1980. (Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de São Carlos).
31. FERRARI, Alceu. Analfabetismo no Brasil: tendências seculares e avanços recentes; resultados preliminares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (52):35-49, fev. 1985.
32. —. Prê-escola para salvar a escola? *Educação e Sociedade*, São Paulo, 4(12):29-37, set/1982.
33. FERRARI, Nilva Irene Schütz. Direito da criança à educação nas constituições do Brasil. São Leopoldo, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 1977. 162p. Separata da *revista do Centro de Ciências Jurídicas da Universidade do Vale do Rio dos Sinos*, São Leopoldo, 7(20):111-31, 1977.
34. FERREIRA, Edson A.M. *Evasão e repetência no ensino regular de 1º grau: um estudo de custos*. Porto Alegre, UFRGS, 1983. (Dissertação de Mestrado).
35. FIGUEIREDO, Eleonora; ABRAMOVAY, Miriam; KRAMER, Sônia. Conformismo e resistência na escola pública. *ANDE*, São Paulo, 1(3):47-50, 1982.
36. FLECHTER, Philip. *Repetência e evasão no Brasil*. Exposição oral. Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 22 out. 1984.
37. FISCHER, N. & SILVA, T.T. da. Escola pública e classe trabalhadora: oposição e conformismo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, UFRGS, 8(2):19-29, mai/ago. 1983.
38. FOINA, Luciana de Mello Gomide. Operação-Escola: uma proposta governamental para erradicar a evasão no ensino primário. *ANDE*, São Paulo, 1(3):20-5, mar.1982.
39. FUKUI, Lia et alii. *Escolarização e sociedade: um estudo dos excluídos da escola*. São Paulo, CERU/INEP, 1980.
40. GIROUX, Henry. *Pedagogia radical: subsídios*. São Paulo, Autores Associados, Cortez, 1983.
41. GOLBERG, Maria Amélia et alii. *Seletividade sócio-econômica no ensino de 1º grau*. Rio de Janeiro, Achiamé, ANPED, 1981.
42. HARPER, B. et alii. *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. São Paulo, Brasiliense, 1984.
43. HELSINGER, Franklin S. The psychoneurological dysfunction and academic learning. *Journal of Learning Disabilities*, 5(1): 1-15, 1972.



44. HUSEN, Torsten. *Origen social y educación: perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad ante la educación*. Madrid, OCDE, 1972.
45. KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo, Brasiliense, 1983.
46. LURÇAT, Liliane. *Insucesso e desinteresse na escola primária*. Lisboa, Notícias, 1978.
47. LEACOCK, E.B. *Teaching and learning in city schools. A comparative study*. New York, Basic Books, 1969.
48. LEVEFRE, Antônio Branco. *Exame neurológico evolutivo*. São Paulo, Sarvier, 1976.
49. LOPEZ, Gabriela et alii. *La cultura escolar. ¿Responsable del fracasso? Estudio etnografico en dos escuelas urbano-populares*. Santiago, Interamericana, 1984.
50. LOURENÇO FILHO, M.B. Uma tarefa e um homem. In: FREITAS, M. A. Teixeira de. *O ensino primário no Brasil*. Rio de Janeiro, Melhoramentos, 1934.
51. —. *Introdução ao estudo da escola nova*. São Paulo, Melhoramentos, 1936.
52. LUCHESI, Cipriano. *Compreensão filosófica e prática educacional: avaliação em educação*. Curitiba, XII Seminário Brasileiro de Tecnologia Educacional. Documento nº 15, 1980.
53. MARCONDES, E. & LEFÉVRE, Antônio B. Desenvolvimento neuropsicomotor da criança desnutrida. *Arquivos de Neuropsiquiatria*, São Paulo, 28(3):221-34, 1970.
54. MITRULIS, Eleny. Educação e currículo: promessas e contribuições da nova sociologia da educação. São Paulo, *Educação e Currículo*, 9(1/2):93-106, 1983.
55. MORAES, Gizelda Santana, org. *Pesquisa e realidade no ensino de 1º grau*. São Paulo, Cortez, 1980.
56. MOYSÉS, M.A. & LIMA, G.Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? *ANDE*, São Paulo, 1(5):57-61, 1982.
57. NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. São Paulo, E.P.U.; Rio de Janeiro, MEC/FEMANE, 1974.
58. NOSELLA, Maria de Lourdes C.D. *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos*. São Paulo, Moraes, 1981.
59. ORLANDI, Eni P. A escola e suas mediações: como se usa o material didático. *Educação e Sociedade*. São Paulo, 6(16):138-45, dez/83.



60. OTT, Margot. Desempenho do professor. In: ETGES, Norberto, org. *Avanço progressivo nas escolas de 1º Grau do Estado de Santa Catarina*. Porto Alegre, INEP\_UFRGS, 1983.
61. PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo, Loyola, 1973.
62. PATTO, Maria Helena, org. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, Queiroz, 1981.
63. \_\_\_\_\_. *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo, Queiroz, 1985.
64. PENSAMENTO E LINGUAGEM: RELATÓRIO. São Paulo, Fundação Carlos Chagas; Haia, Fundação Bernard van Leer, 1981.
65. PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo, Cortez, Autores Associados, 1981.
66. POPPOVIC, Ana M.; ESPOSITO, Yara L.; CHAGAS CRUZ, L.M. Marginalização cultural: uma metodologia para seu estudo. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, (7)11-60, 1973.
67. POPPOVIC, Ana Maria. Enfrentando o fracasso escolar. *ANDE*, São Paulo, 1(2):16-22, 1981.
68. RIBEIRO, Maria Luiza Santos. *Histórico da educação brasileira: a organização escolar*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
69. ROCHA, Diva Muller da. *Problemática do fluxo escolar através da evasão e repetência do ensino de 1º Grau*. Santa Maria, UFSM, 1972.
70. ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação do Brasil*. Petrópolis, Vozes, 1982.
71. ROSEMBERG, Lia. *Educação e desigualdade social*. São Paulo, Loyola, 1984.
72. ROTTA, Newra. *Avaliação neurológica evolutiva, eletroencefalográfica e psicológica em crianças com rendimento escolar deficiente*. Porto Alegre, Studio, 1975.
73. SARUP, Madan. *Marxismo e educação: abordagem fenomenológica e marxista da educação*. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
74. SCHIEFELBEIN, Ernesto. Repeating: an overlooked problem of Latin American Education. *Comparative Education Review*. New York, 19(3):468-87, sct 1975.
75. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Acompanhando o desenvolvimento do aluno. O orientador educacional*. Porto Alegre, s.ed. 1978.

75. SILVA, Tomas Tadeu da. *Pedagogy and social class in a brazilian urban setting*. Stanford, Stanford University, 1984. (Tese de doutorado)
76. SILVER, Larry B. A proposed view on the etiology of the neurological learning disability syndrome. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3):123-33, 1971.
77. SNYDERS, George. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa, Moraes, 1981.
78. SOARES, Magda B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, Maria Helena, org. *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, Quatro, 1981.
79. THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo, Polis, 1982.
80. UNESCO. *La reducción del malogro en los sistemas de educación*. Ginebra, 1970.
81. \_\_\_\_\_. *Westage in primary and general secondary education: a statistical study of trends and patterns in repetition and drop-out*. Ginebra, 1980.
82. VALDIVIESO, Luís Bravo & MARTINEZ, Humberto Morales. Estudio sobre la desercion y repitencia escolar en sectores socio-geográficos diferentes. *Desercion Escolar*, Buenos Aires, 4(10):30-5, abr.1983.
83. VIAL, Monique. Um desafio à democratização do ensino: o fracasso escolar. In: BRANDÃO, Zaia, org. *Democratização do ensino: meta ou mito?* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1979.
84. WHITAKER, Dulce C.A. A seletividade no ensino de 1º grau: uma abordagem sociológica. *Ciência e Cultura*, São Paulo, 32(9):1193-6, set. 1980.
85. WILCOX, K. Differential socialization in the classroom: implications for equal opportunity. In: SPINDLER, G. *Doing the ethnography of schooling*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.
86. \_\_\_\_\_. Ethnography as a methodology and its application to the study of schooling: a review. In: SPINDLER, G. *Doing the ethnography of schooling*. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1982.



A N E X O S

## ANEXO 1 - CATEGORIAS DA CLASSIFICAÇÃO DOS DADOS

## A - Categoria relativa ao professor:

## 1. Relativas à transmissão de conhecimento

1.1 - Transmissão de informações orais ao grupo

1.2 - Transmissão de informações escritas (ou lidas) ao grupo

1.3 - Interação instrucional (ordem quanto a exercícios)

1.4 - Perguntas relativas ao conhecimento

1.5 - Transmissão de informações individuais

1.6 - Aprovação quanto a respostas certas

1.7 - Sugestão de atividade que permita a descoberta ou recriação de conhecimento.

## 2. Relativas ao controle de conduta

2.1 - Determinação de regras de conduta, chamamento ao trabalho

2.2 - Determinação de regras de execução de atividades, ordens instrucionais não ligadas a exercícios

2.3 - Explicitação de regras de trabalho (justificando a existência destas)

2.4 - Perguntas quanto a regras de trabalho

2.5 - Imposição explícita do professor como centro dos trabalhos

2.6 - Uso da avaliação como controle de conduta

2.7 - Respostas aos alunos sobre aspectos da conduta em sala de aula

2.8 - Respostas aos alunos sobre o desenvolvimento das atividades

2.9 - Perguntas quanto à realização (ou não) das atividades

2.10 - Perguntas ou comentários sobre outros aspectos



### 3. Relativas à relação escola-pais

#### 3.1 - Ameaça quanto ao chamamento de pais

### 4. Perguntas ou comentários sobre situações externas à sala de aula

## B - Categorias relativas ao aluno

### 5. Relativas à transmissão de conhecimento

- 5.1 - Exploração de conhecimento: (não inclui respostas a perguntas do professor) leituras, explicações orais
- 5.2 - Informações relativas a aspectos externos à sala de aula
- 5.3 - Respostas ao professor quanto ao conhecimento
- 5.4 - Comunicação entre os alunos referentes ao conhecimento
- 5.5 - Perguntas referentes ao conhecimento

### 6. Relativos à conduta

- 6.1 - Respostas ao professor quanto à conduta
- 6.2 - Respostas ao professor quanto às atividades
- 6.3 - Comunicação entre os alunos:
  - 6.3.1 - referentes a outros assuntos não diretamente ligados ao conteúdo;
  - 6.3.2 - referentes a aspectos de conduta (seus e dos colegas);
  - 6.3.3 - referentes a situações (ou regras) de atividades
- 6.4 - Perguntas quanto à conduta
- 6.5 - Perguntas quanto às atividades (solicitação de auxílio)
- 6.6 - Comentários espontâneos (para o grupo) quanto à conduta (inclusive dos colegas)
- 6.7 - Comentários espontâneos (para o grupo) quanto às atividades

6.8 - Comentários espontâneos (para o grupo) quanto ao conhecimento

6.9 - Comentários espontâneos sobre outros aspectos

7. Relativos estritamente à relação professor-aluno

7.1 - Expressões de afeto dos alunos ao professor (envolve abraços, beijos, palavras carinhosas)

7.2 - Expressões de afeto do professor aos alunos.



## ANEXO 2 - TEMAS ABORDADOS NAS ENTREVISTAS

1. Motivo de escolha da escola
2. Tempo de atividade no magistério
3. Formas de trabalho com os alunos
4. Princípios pedagógicos
5. Compreensão do Fracasso Escolar
6. Explicação quanto à aprendizagem de alguns alunos
7. Relacionamento com a família dos alunos
8. Orientação pedagógica da escola
9. Formas de trabalho com os alunos que não aprendem
10. Seleção do conteúdo
11. Avaliação dos alunos
12. Atendimento ao interesse dos alunos
13. Greve dos professores
14. Evasão